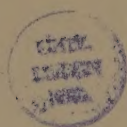


PÄDAGOGISCHE ERFAHRUNGLITERATUR

Ein Auswertungsversuch im Wege
systematischer Studien zu einem Ansatz
pädagogischer Handlungsforschung
als Erfahrungsforschung

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Klaus TOPHOVEN
aus Kerken-Nieukerk
1983



PÄDAGOGISCHE ERFAHRUNGSLITERATUR

Ein Auswertungsversuch im Wege
systematischer Studien zu einem Ansatz
pädagogischer Handlungsforschung
als Erfahrungsforschung

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Klaus TOPHOVEN
aus Kerken-Nieukerk

1983

Tag der mündlichen Prüfung: ... 14.12.1983
Dekan: Prof. Dr. M.E. Brockhoff
Referent: Prof. Dr. D. Benner
Korreferent: Prof. Dr. H. Bokelmann

"D 6"

Inhaltsverzeichnis

Seite

Vorbemerkung

A. EINFÜHRUNG IN PROBLEM- UND FRAGESTELLUNG DER UNTERSUCHUNG	1
I. Konturen des Untersuchungsmaterials oder: unvorgreifliche Problemaspekte des Zugriffs auf pädagogische Erfahrungsliteratur	1
1.0 Probleme der "Wissenschaftsfähigkeit" Päd- agogischer Erfahrungsliteratur und die Ge- fahr ihrer wissenschaftlichen Verfehlung	1
1.1 Die heterogene Einheit der Pädagogischen Erfahrungsliteratur im Spiegel wissenschaft- licher Klassifikationen	2
1.2 Die ungewisse Eigenart der Pädagogischen Erfahrungsliteratur im Lichte definierender Kriterien	4
2.0 Probleme der "Wissenschaftswürdigkeit" Päd- agogischer Erfahrungsliteratur und die Ten- denz zu ihrer wissenschaftlichen Vernach- lässigung	9
2.1 Der Argwohn in der Erziehungswissenschaft aufgrund des wissenschaftsersetzenden Auto- nomiewillens	11
2.2 Das Desinteresse in der Erziehungswissen- schaft infolge wissenschaftssystematischer Vorbehalte	14
II. Strukturen des Untersuchungsmaterials oder: Unverkennbare Problemaspekte eines Vorgriffs auf pädagogische Erfahrungstexte	19
1.0 Das Problem der Erfahrungsbasis pädagogischer Erfahrungstexte und die Gefahr der wissen- schaftlichen Überforderung	19
1.1 Die beiden Erfahrungsebenen und die Ungleich- zeitigkeit der Erfahrung	20
1.2 Die mangelnde Transparenz der Erfahrungsvor- gänge	22
2.0 Das Problem des pädagogischen Problembezuges der Erfahrungstexte und die Tendenz der wis- senschaftlichen Irreführung	23
2.1 Die beiden Problemdimensionen und die Erwei- terung der Erfahrung	24
2.2 Der verstellte Interpretationszugang zum päd- agogischen Problem	25

	<u>Seite</u>
III. Konstitution des Untersuchungsgegenstandes oder: Der Forschungsansatz einer vergleichenden, er- fahrungs- und handlungsbezogenen Auswertung	27
1.0 Die beiden Problemkreise der Untersuchung und ihre systematische Durchführung	27
1.1 Der Problemkreis der erziehungswissen- schaftlichen Erfahrungsforschung	28
1.2 Der Problemkreis der erziehungswissen- schaftlichen Handlungsforschung	30
2.0 Das Prinzip der vergleichenden Auswertung und ihre systematische Darstellung	33
2.1 Die Eingrenzung des Forschungsvolumens	34
2.2 Die beiden Fragenkreise und die Etappen der Auswertung	36
 B. STRUKTUREN PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNGSLITERATUR - ZUR PHÄNOMENOLOGIE IHRER ENTSTEHUNG	 41
I. Nachträglichkeit und Vorsätzlichkeit oder: Der zweifache Kontext pädagogischer Erfahrungs- berichte	41
1.0 Der Handlungskontext und die Bemühung um Authentizität	41
1.1 Der bei Beginn der Erfahrungserhebung in Distanz gerückte Handlungskontext	41
1.2 Die während der Textentstehung situativ ge- fährdete Reflexion	42
1.3 Der ursprüngliche Erfahrungsanstoß als Moti- vation zur Erfahrungserweiterung	44
2.0 Der Gebrauchskontext und die Orientierung am Erfahrungsaustausch	45
2.1 Der appellative Modus der Berichterstattung	46
2.2 Der expressive Modus der Berichterstattung	48
2.3 Der darstellende Modus der Berichterstattung	49
 II. Konstruktion und Mechanismus oder: Der wider- sprüchliche Vorgang der Erfahrungserhebung	 52
1.0 Die Erfahrungsoperationen und die konstruk- tiven Erfahrungsmethoden	52
1.1 Die Methoden der Erfahrungsaufnahme	53
1.2 Die Methoden der Erfahrungsauswahl	56
1.3 Die Methoden der Erfahrungssprache	59

	<u>Seite</u>
2.0 Die Erfahrungsfunktionen und die Automatik der Erfahrungsoperationen	61
2.1 Die Funktion des Erfahrungsinteresses	62
2.2 Die Funktion der Erfahrungsrichtung	63
2.3 Die Funktion der Erfahrungsweise	64
3.0 Die Verfahren perspektivischer Erfahrungserhebung und die mechanische Synthese der Erfahrungsmethoden	65
3.1 Das chronologische Verfahren	65
3.2 Das szenische Verfahren	68
3.3 Das thematische Verfahren	
III. Gediegenheit und Überschwenglichkeit oder: Die paradoxe Struktur pädagogischer Erfahrungsliteratur	70
1.0 Der zweifache Kontext und die strukturelle Ambivalenz der beiden Erfahrungsgewichte	70
1.1 Die Orientierung am Erfahrungsaustausch unter dem Anspruch der Handlungskontexte	71
1.2 Die Bemühung um Authentizität unter dem Einfluß des Gebrauchskontextes	77
2.0 Der zweifache Kontext und die strukturelle Paradoxie	80
2.1 Die Erfahrungsfülle und die spröde Form des Berichts	81
2.2 Die Aporie der Erfahrung	83
C. PÄDAGOGISCHE ERFAHRUNGSMOTIVE IM SPANNUNGSFELD VON HANDLUNGSKONTEXT UND GEBRAUCHSKONTEXT - INHALTSANALYSEN AUSGEWÄHLTER ERFAHRUNGSBERICHTE	84
I. Die inhaltsanalytische Fragehaltung als Folge der phänomenologischen Modellierung	84
1.0 Die beiden Ziele der inhaltsanalytischen Auswertung	84
2.0 Anlage und Durchführung der inhaltsanalytischen Auswertung	86
II. Inhaltsanalysen appellativer Erfahrungsberichte oder: Die pädagogische Reportageliteratur über die Notwendigkeiten pädagogischen Handelns	89

	<u>Seite</u>
1.0 Bilanzen des pädagogisch Unerträglichen - das Erfahrungsmuster des appellativ-chronologischen Texttyps	89
1.1 Horst Rumpf (1966a): 40 Schultage - Tagebuch eines Studienrats	89
1.2 Dieter Kutschbach (1980): Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe	92
1.3 Gisela Tramsen (1973): Gastarbeiterin im Schuldienst - Türkenklasse	93
1.4 Helmut Creutz (1983; 1977): Haken krümmt man beizeiten - Schultagebuch eines Vaters	95
2.0 Recherchen pädagogischer Auswege - das Erfahrungsmuster des appellativ-szenischen Texttyps	96
2.1 Konrad Wünsche (1979; 1972): Die Wirklichkeit des Hauptschülers - Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit	96
2.2 Hans Roth (1980): Aufrichten oder Abrichten - Erfahrungen eines Hauptschullehrers	98
2.3 Hildburg Kagerer (1978): In der Schule tobt das Leben - Eine 10. Hauptschulklasse und ihre Lehrerin machen sich selbst zum Thema	99
2.4 Hans Buchmayer (1980): Szenen aus einer Sonderschule - Protokolliert und reflektiert sowie mit zahlreichen Anmerkungen versehen von einem Pädagogen	101
2.5 Horst Hensel (1980): Neun mal Schulwetter - Bürokratische Verhinderung in der Gesamtschule	102
3.0 Plädoyers für pädagogisches Engagement - das Erfahrungsmuster des appellativ-thematischen Texttyps	103
3.1 Jürg Jegge (1976): Dummheit ist lernbar - Erfahrungen mit "Schulversagern"	104
3.2 Jochen Korte (1980): Alltag in der Sonderschule - Über die Schwierigkeiten im Umgang mit sogenannten Lernbehinderten	106
3.3 Abraham Teuter (1981): Klassengeschichte(n)	108
3.4 Henning Kuhlmann (1975): Klassengemeinschaft - Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte	110
3.5 Sabine Heyder (1980): Sind mir die Schüler fremd? - Alltagserfahrungen mit der Beziehung "Lehrer - Schüler"	114

	<u>Seite</u>
3.6 Elle Moering (1967): Mädchen im neunten Volksschuljahr - Ein Erfahrungsbericht	114
3.7 Jörg Kraußlach, Friedrich W. Düwer, Gerda Fellberg (1976): Aggressive Jugendliche - Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast	115
3.8 Götz Aly (1977): "Wofür wirst du eigentlich bezahlt?" - Möglichkeiten praktischer Erziehungsarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung	117
4.0 Der inhaltsanalytische Befund zum Anteil des Gebrauchskontextes am Motivspektrum appellativer Erfahrungsberichte	119
 III. Inhaltsanalysen expressiver Erfahrungsberichte oder: Die pädagogische Erlebnisliteratur über die Schwierigkeiten pädagogischen Handelns	 121
1.0 Notizbücher zur Karriere des Pädagogen - das Erfahrungsmuster des expressiv-chronologischen Texttyps	121
1.1 Jule Velber (1976): Wenn ein Lehrer sensibel ist ... Eine ehemalige Lehrerin gibt Auskunft	121
1.2 Michael Löw (1982): Was den Lehrer zum Pauker macht - Aufzeichnungen des Studienrats Nips	122
1.3 Brigitte von der Heydt (1981): Tagebuch einer Lehrerin	125
1.4 Lea Fleischmann (1980): Dies ist nicht mein Land - Eine Jüdin verläßt die Bundesrepublik	126
1.5 Katharina B. (1978): Wie ich pensioniert wurde	128
1.6 Uwe Bolius (1979): Standhalten - Ein dokumentierter Erziehungsroman	129
2.0 Geschichten vom Credo des Pädagogen - das Erfahrungsmuster des expressiv-szenischen Texttyps	131
2.1 Inge Pingler (1981): Kein Schüler weit und breit - Geschichten	131
2.2 Iris Mann (1982): Die Kraft geht von den Kindern aus - Eine stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle	133
2.3 Artur Schütt (1981): Die Löcher im Stundenplan - Schulgeschichten oder Die erzählerische Umschreibung eines pädagogischen Standpunktes	134

	<u>Seite</u>
2.4 Friedel Thiekötter (1981): Jeden Tag Schule	135
3.0 Selbstdiagnosen zur Rolle des Pädagogen - das Erfahrungsmuster des expressiv-thematischen Texttyps	136
3.1 Peter Fenske (1976): Brief eines Lehrers an seinen Kollegen	137
3.2 Uli Puritz (1980): Ich pfeife aus dem letzten Loch, aber ich pfeife - Schreiben aus dem Schulstreß	138
3.3 Lutz Roth (1978): Der allmähliche Ausstieg aus der Ratlosigkeit	139
3.4 Ernst Köhler (1980): Lebenszeichen aus Tuttlingen - Notizen über eine Schule in Baden-Württemberg	140
3.5 Konrad Wünsche (1979): Die Unfreiheit eines Lehrers	142
4.0 Der inhaltsanalytische Befund zum Anteil des Gebrauchskontextes am Motivspektrum expressiver Erfahrungsberichte	145
 IV. Inhaltsanalysen darstellender Erfahrungsberichte oder: Die pädagogische Werkstattliteratur über die Wirkungen pädagogischen Handelns	 147
1.0 Tagebücher des pädagogischen Geschäfts - das Erfahrungsmuster des darstellend-chronologischen Texttyps	147
1.1 Job-Günter Klink (1974): Klasse H7E - Aufzeichnungen aus dem Schulalltag	147
1.2 Peter Held (1978): Lehrertagebücher - Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Hauptschülern	149
1.3 Rudolf Georg Ermer (1975): Hauptschultagebuch oder: Der Versuch in der Schule zu überleben	150
1.4 Ina Husmann (1975): Glanz und Elend eines Schuljahrs - Notizen von 160 Deutschstunden	151
1.5 Harry Böseke (1977): Der letzte Dreck - Tagebuch aus einem Jugendheim	153
1.6 Christa Dericum (1980): Fritz und Flori - Tagebuch einer Adoption	154
2.0 Momentaufnahmen pädagogischer Nebenwirkungen - das Erfahrungsmuster des darstellend-szenischen Texttyps	156
2.1 Ursula Jacob, Dörthe Peter (1978): "Und wenn die Kinder nicht wollen ...?" - Freizeitpädagogik im Kinderheim	156

	<u>Seite</u>
2.2 Almuth Link (1979): Die Tafel ist kein Karussell	158
2.3 Erich Ledersberger (1981): Die kleinen Ver- zweiflungen. Notizen eines Junglehrers	159
3.0 Rechenschaftsberichte über pädagogische Er- folge - das Erfahrungsmuster des darstel- lend-thematischen Texttyps	160
3.1 Johanna Gottschalk-Scheibenpflug (1980): "Jetzt zeigen wir euch mal, wie Popcorn ge- macht wird" - Schlaglichter aus ein paar Jahren Schulsozialarbeit zwischen "Bahn- hofshallengefühl" und "Schilfhütten-Nische"	161
3.2 Walter Eckel (1959): Mein Anfang als junger Lehrer	162
3.3 Werner Helbig (1978): Schulische Projekte und außerschulische Aktivitäten mit verhal- tensgestörten Kindern	163
3.4 Willi Bödecker (1961): Autoritätsbildung in einer Klasse verwahrloster "Halbstarker"	164
3.5 Eva-Maria Bert, Jochen Guhlke (1977): Nun differenziert mal schön - Von der Überzeu- gung und den Erfahrungen, daß Differenzierung im Grundschulalltag doch möglich ist	166
3.6 Ulrich Hoefs, Horst Kruse-Willenberg, Peter Thomae (1978): Jugendbildung zwischen Ernst- situation und Theaterspiel	168
3.7 Holger Hoffmann (1971): Hvide Sande - Ein Ferienlager-Report - Erfahrungen kirchlicher Jugendarbeit	169
4.0 Der inhaltsanalytische Befund zum Anteil des Gebrauchskontextes am Motivspektrum darstel- lender Erfahrungsberichte	170
V. Der inhaltsanalytische Befund zum Anteil des Handlungskontextes an den Erfahrungsmotiven	173
1.0 Chroniken des pädagogischen Alltags	173
2.0 Situationsberichte zur pädagogischen Lage	174
3.0 Zeugnisse pädagogischer Praxis	175
D. PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSSCHANCEN IM HORIZONT EINES FINGIERTEN ERFAHRUNGSUSTAUSCHES - INTERPRETATIONEN EINIGER BERICHTE	176
I. Die hermeneutische Fragehaltung als Konsequenz der inhaltsanalytischen Auswertung	176

	<u>Seite</u>
1.0 Die beiden Ziele der handlungshermeneutischen Auswertung	176
2.0 Anlage und Durchführung der handlungshermeneutischen Auswertung	179
II. Brennpunkte der Erfahrungsdiskussion	183
- Man kommt sich da vor wie ein Pferd -	183
- Ob meine Bemühungen nicht notwendig Schläge ins Wasser sind? -	184
- Meine methodischen Überlegungen sind wie ein stumpfes Instrument -	185
- Im Gespräch die Notwendigkeit für das Aufstellen von Verhaltensregeln klären -	186
- Mir ist nicht klar, wie ich mit diesen Schülern umgehen soll -	187
- Ich muß erheblich tiefer in ihr Leben einsteigen -	188
- Man registriert meine Anwesenheit überhaupt nicht -	190
- In den Pausen fliehe ich auf die Straße vor der Schule -	191
- Absicht ist, meinem Gegenüber im erzieherischen Verhältnis Hilfestellung zu geben -	192
- Ich hätte ihr nicht nachgeben dürfen -	193
- Wir haben, seit die Kinder im Haus sind, keine Nacht richtig geschlafen -	194
- Ich drehe ihn um und verhaue ihm den Hintern -	196
- Wir behindern die kleinen Kerle so wenig wie möglich -	197
- Ich verhalte mich stark fordernd und führend in solchen Situationen -	197
- Vielleicht sind die Schüler durch das ständige Ernstgenommenwerden überfordert? -	199
- Hier werde ich endlich einmal gebraucht -	199
- Ich will ja nur ab und an einen wirklichen Lernerfolg herbeiführen -	201
- Du bist echt unfähig, mit Kindern umzugehen -	202
- Wenn unser Fräulen geht, dann streiken wir -	202
- Nicht ein guter Unterricht ist es, der einen guten Lehrer ausmacht -	204
- Was bringt man denn eigentlich den Kindern bei? -	204

	<u>Seite</u>
- Ach, der Beruf wäre schön, wenn man ihnen nichts beibringen müßte -	205
- Die Schüler wollen von dem da vorne wissen, wo er steht -	207
- Übers Zuhören kommt er einfach nicht hinaus -	209
- Unterricht will die geben, habt ihr gehört, was die will? -	210
- Ich erkläre den Jungen, daß ich morgen um meine Versetzung bitten werde -	212
- Wir müssen uns von vornherein in uns zurücknehmen -	213
- Wir sind doch alle Einzelfälle -	213
- Eine Tätigkeit, die mir garantiert, daß ich die nächsten fünf Minuten Ruhe habe -	214
- Es muß etwas geschehen. Ich rede nicht vom Reagieren -	216
- Wir werden die Erfahrung machen, daß sie stumm bleiben -	218
- Letztes Jahr hat meine Lehrerin mich auch hier abgeholt -	219
- Der Lehrer muß sich freuen, wenn der Schüler geht -	220
- Die Ideale scheitern an den verkrusteten Strukturen -	221
- Ich verurteilte mein verflixtes pädagogisches Engagement -	223
- Da kommt der "Rocker", sagen die Schüler -	224
- Sind wir der Schüler nicht unendlich überdrüssig? -	225
- Man schlägt sich nicht aufs Maul -	227
- Halt dich da raus, verschwinde! -	228
- Es wird dringend, ein Fritzdorfer zu werden -	230
- Sie repräsentieren mein Defizit -	231
- Ich nehme Chaos und Unruhe an, wenn ich in ihr Momente entdecken kann, die auf bearbeitbare Kerne verweisen -	231
- An dem kollektiven Erfahrungshorizont ihrer sozialen Klasse anknüpfen -	233
- Die Jugendlichen wollten nur noch diskutieren, diskutieren -	234
- Jeder hat sein unvergleichlich - unverwechselbares Gesicht -	236

- Wie schaffe ich eine Atmosphäre, in der Sprachlos-Aggressive den Mund aufkriegen? -	237
- Ihnen sollte es überlassen bleiben, inwieweit sie Rückschlüsse auf ihre eigene Situation ziehen -	239
- Der Austausch geschieht nur ausnahmsweise durch einseitige Eingriffe -	239
- Ich sitze da, wie ein armer Tropf, möchte mich am liebsten unter sie mischen -	241
- Die Erziehung des Jungen sei nun mal Sache der Schule -	242
- Nicht, daß ihr nachher was Blödes mit uns macht -	244
- Ich verlange von den Jugendlichen, den Schaden zu beheben -	246
- Ich selbst komme in solchen Situationen in große Konflikte -	247
- Es muß danach gehandelt werden, daß nur der Jugendliche eine Beziehung aufkündigen kann -	249
- Ich versuche, mit Dieter wieder in engeren Kontakt zu kommen -	250
- Ich habe nur noch die Möglichkeit gesehen, Dieter zu seinem Wort zu zwingen -	251
- Ich versuche mit den Kindern Modelle zu schaffen, die der Überprüfung an der Realität nicht mehr so sehr bedürfen -	253
- Es bleibt mühsam, Enthaltsamkeit zu üben und geduldig zu sein -	255
- Wir sprechen kaum noch über Beruf, Politik, Theater -	256
 E. DER KATEGORIALE BEFUND DER VERGLEICHENDEN AUSWERTUNG PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNGS LITERATUR IN SEINER BEDEUTUNG FÜR EINE ERZIEHUNGS WISSENSCHAFTLICHE HANDLUNGS FORSCHUNG	258
 I. Profile der Erfahrungs rationalität oder: Die handlungstheoretisch relevanten Impulse pädagogischer Erfahrungsverständnisse	258
1.0 Die handlungstheoretische Fragehaltung als Resultat der handlungshermeneutischen Auswertung	258
2.0 Angelpunkte pädagogischer Erfahrungs rationalität	260
2.1 Die Theorieperspektive der alltäglichen Erfahrungsbildung: eine Erfahrungs rationalität der pädagogischen Entscheidung	262

	<u>Seite</u>
2.2 Die Theorieperspektive der sinnlichen Erfahrungsaufmerksamkeit: eine Erfahrungsrationalität des pädagogischen Takts	263
2.3 Die Theorieperspektive der pragmatischen Erfahrungserüberzeugungen: eine Erfahrungsrationalität der pädagogischen Routine	265
3.0 Der komplementäre Zusammenhang von Problemzonen und Varianten pädagogischer Erfahrungsrationalität	266
3.1 Die Modifikation der Erfahrungsbildung durch Handlungszwänge und Handlungsdruck	268
3.2 Die Modifikation der Erfahrungsaufmerksamkeit durch Handlungsalternativen und Handlungsüberraschungen	270
3.3 Die Modifikation der Erfahrungserüberzeugung durch Handlungsmaximen und Handlungsterrains	270
II. Kriterien der Erfahrungsrealität oder: Die handlungsempirisch relevanten Korrektive pädagogischer Erfahrungsmöglichkeiten	273
1.0 Die handlungsempirische Fragehaltung als Resultat der unbestimmten Grundlagen pädagogischer Erfahrungsrationalität	273
2.0 Die empirische Kritik des Realitätsgehaltes Pädagogischer Erfahrungsliteratur	275
2.1 Die Lückenhaftigkeit der Erfahrungssprache: das Kriterium episodischer Erfahrungsrealität	279
2.2 Die Befangenheit der Erfahrungsaufnahme: das Kriterium gewohnheitsmäßiger Erfahrungsrealität	280
2.3 Die Subjektivität der Erfahrungsauswahl: das Kriterium anekdotischer Erfahrungsrealität	281
3.0 Der Erfahrungsgewinn pädagogischer Erfahrungsrealität: die authentische Aneignung eigener Handlungserfahrung	281
III. Sondierungen zum Erfahrungscharakter von Auswertungen oder: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Handlungsforschung als Erfahrungsforschung	285
1.0 Die forschungsmethodologische Fragehaltung als Folge des ambivalenten Nebeneinanders inhaltsanalytischer und handlungshermeneutischer Befunde sowie handlungsempirischer und handlungstheoretischer Projektionen	285

	<u>Seite</u>
2.0 Die Relevanz pädagogischer Erfahrungstexte für die erziehungswissenschaftliche Hand- lungsforschung	287
3.0 Der Erfahrungscharakter der erziehungswissen- schaftlichen Auswertung	289
4.0 Die erziehungswissenschaftliche Handlungs- theorie unter dem Anspruch der elementaren Varianten pädagogischer Erfahrungsrationalität	293
5.0 Einige Maximen der erziehungswissenschaftli- chen Auswertung von Erfahrungsberichten	298
 F. ANHANG	 300
I. Literaturverzeichnis	300
II. Bibliographie: "Pädagogische Erfahrungsliteratur"	305

VORBEMERKUNG

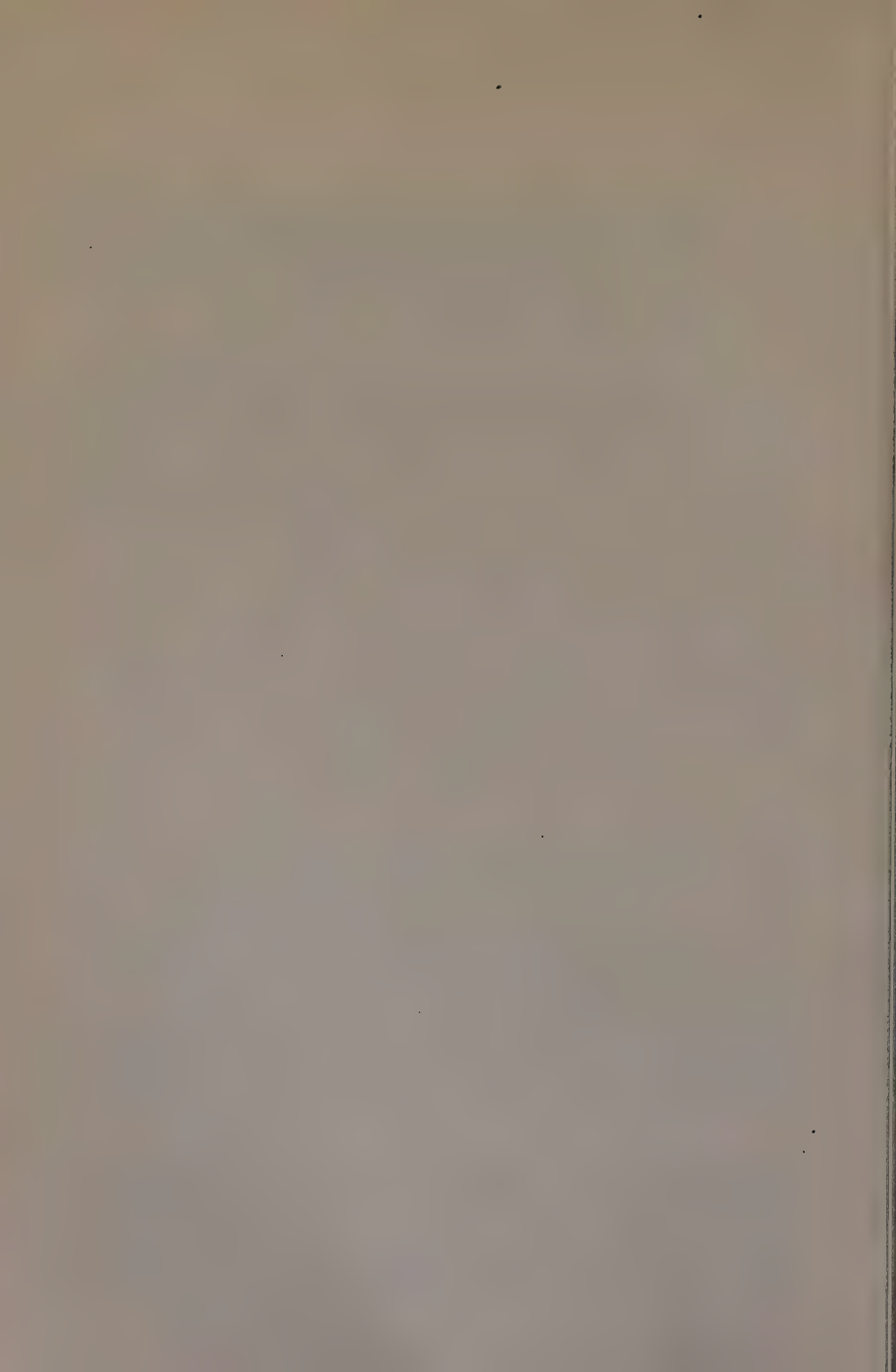
"Pädagogische Erfahrungsliteratur" bildet ein stetig anwachsendes Reservoir an Berichten aus der Erziehungspraxis - ein Angebot aus erster Hand. Wer ihre Lektüre ins Auge gefaßt hat, den will die vorliegende Untersuchung nicht aufhalten. Vielleicht kann ihn die Bibliographie im Anhang dazu anregen, aus bestimmten Handlungsfeldern nach thematischen Schwerpunkten diverse Texte zusammenzustellen. Auch mag ein Blick in das Inhaltsverzeichnis die Aufmerksamkeit für verschiedene Textsorten schärfen. Darüber hinaus sollte man sich das spontane Interesse und den Genuß an der Lektüre aber nicht verderben lassen durch eine Ersatzlieferung in Gestalt einer Auswertungsarbeit. Zum didaktischen Umgang mit Erfahrungsberichten etwa im Rahmen der Lehrerbildung finden sich in ihr keine expliziten Hinweise. Hier handelt es sich in erster Linie um den Versuch, "Pädagogische Erfahrungsliteratur" wissenschaftlich handhabbar zu machen. Ihre Rezeption ist ganz diesem Zweck untergeordnet. Darauf geht nicht zuletzt die bewußt nicht spezifizierte und - wie sich zeigen wird - unhistorische Textauswahl zurück.

Als "Versuch" stützt sich die Auswertung auf zwei Annahmen: erstens darauf, daß in pädagogischen Erfahrungstexten Problemzonen des Handelns ihren Niederschlag finden, die von besonderem Interesse für eine Erziehungswissenschaft sind, welche sich wieder als Handlungswissenschaft begreift; zweitens darauf, daß der pädagogische Handlungsbezug an Erfahrungsvoraussetzungen gebunden ist, die sich im Zuge des Schreibens Geltung verschaffen und durchschaut sein müssen, bevor sich jene Problemzonen einem erziehungswissenschaftlichen Zugriff öffnen.

Da die Bestätigung der ersten Annahme die Klärung der zweiten erfordert, ist der Leser gehalten, sich geduldig auf ein Erklärungsmodell einzulassen, dessen Tragfähigkeit, um den komplexen Erfahrungsvorgängen auf die Schliche zu kom-

men, bis zuletzt hypothetisch unterstellt wird. Daneben nimmt sich die Zumutung, Literaturhinweise zwei verschiedenen Verzeichnissen entnehmen zu müssen, sicher geringfügig aus. (Die behandelten Erfahrungstexte finden sich unter F II.)

Auf eine andere Problematik sei noch kurz hingewiesen: An wörtlichen Zitaten ist nicht gespart worden. Paraphrasen hätten das Ganze straffen können. Aber diese Untersuchung verdankt ihre Möglichkeit den Autoren pädagogischer Erfahrungsberichte. Wenn sie schon keinen unmittelbaren Nutzen von ihr haben können, so sollten sie wenigstens zu Wort kommen.



A. EINFÜHRUNG IN PROBLEM- UND FRAGESTELLUNG DER UNTERSUCHUNG

I. KONTUREN DES UNTERSUCHUNGSMATERIALS ODER: UNVORGREIFLICHE PROBLEMASPEKTE DES ZUGRIFFS AUF PÄDAGOGISCHE ERFAHRUNGSLITERATUR

1.0 Probleme der "Wissenschaftsfähigkeit" Pädagogischer Erfahrungsliteratur und die Gefahr ihrer wissen- schaftlichen Verfehlung

Ich möchte einleitend das zu untersuchende Material der Sache und dem Namen nach darlegen und dabei Probleme aufzeigen, die sich, wie ich meine, im Zuge wissenschaftlicher Beschäftigung mit ihm zwangsläufig einstellen. Bereits die anfängliche Bekanntschaft mit "Pädagogischer Erfahrungsliteratur" rief bei mir den Verdacht hervor, daß die Beziehung von Erziehungswissenschaft und "Pädagogischer Erfahrungsliteratur", sollte sie irgend zustandekommen, einer ganzen Reihe von Verständigungshemmungen ausgesetzt sein dürfte. Nicht nur daß die Erfahrungen, von denen Erfahrungstexte handeln, sich ja offenkundig dem widersetzen, was einer streng konzipierten Erfahrungswissenschaft ins Netz geht; ihnen ist auch selbst an der Konformität gegenüber wissenschaftlichen Zugriffsweisen gar nicht gelegen. So bietet jene Beziehung vielfach ein Bild gegenseitiger Störung, wenn nicht anhaltender Unkenntnis und Mißachtung. Indem ich in der Annäherung an das Material erst einmal daranging, die einschlägigen "Störfaktoren" zu registrieren, sollte sich ihre Macht im weiteren Gang meiner Untersuchung mehr und mehr eindämmen lassen. "Beziehungsprobleme" bilden also die Bezugspunkte der vorbereitenden Erörterung. Ich komme zu einem ersten von mehreren Problemaspekten, die - aus der Sicht der Erziehungswissenschaft - den Anteil der Pädagogischen Erfahrungsliteratur an der gestörten Beziehung hervorheben, in polemischer Zuspitzung: ihre geringe "Wissenschaftsfähigkeit".

1.1 Die heterogene Einheit der Pädagogischen Erfahrungsliteratur im Spiegel wissenschaftlicher Klassifikationen

Die Einheit, die der hier gewählte Terminus "Pädagogische Erfahrungsliteratur" behauptet, gibt sich nicht leicht zu erkennen. Schon die äußere Gestalt einer Sammlung von Erfahrungstexten bietet ein unüberschaubar vielfältiges Bild. Da finden sich locker geheftete Manuskripte, Taschenbücher und Zeitschriftenbeiträge zusammen, aber auch solide Bände, Leserbriefe nicht zu vergessen. Das Ganze war weit verstreut, manches hatte man, womöglich kaum gelesen, in Schubladen verbannt. Geradezu Verwirrung stiftet die Menge der aufgebotenen Bezeichnungen: "Praxisbericht", "Werkstattbericht", "Schultagebuch", "Reportage", "Aufzeichnungen", "Basisbericht", "dokumentarische Erzählung", "Geschichten", "Roman in Geschichten", "Fallbericht", "Berufstagebuch" und viele andere, die aber allenfalls ankündigen, daß die "Pädagogische Erfahrungsliteratur" über differenzierte Möglichkeiten zu verfügen scheint, eigene Erfahrung mitzuteilen - eine klärende Ordnung bieten sie kaum.

In dieser Situation sind Klassifikationsversuche, welche den Etikettenwirrwarr zu überwinden suchen, sicherlich hilfreich. Konrad Wünsche nennt beispielsweise als vorherrschende Textsorten

"... Unterrichtsbeschreibung als Entwurf wie als Analyse, Tagebuch, Fallgeschichte und Materialsammlung aus dem Unterricht" (Wünsche 1979, 24).

Er zeichnet sie programmatisch als eine "Selbstforschungsliteratur" (25)¹ aus und bindet sie exklusiv an den Autorenkreis der Lehrer.

Auch Hannes Krauss und Bärbel Schön bieten eine Kategorisierung der "Lehrertagebücher" an, die nach eigenem Eingeständnis allerdings

"... nur um den Preis von Pauschalisierung und Verkürzung" (Krauss/Schön 1979, 35)

1) Seitenangaben ohne Autorennennung beziehen sich auf den zuvor im Text genannten Autor.

eine Zuordnung von Erfahrungstexten erlaubt:

- "Ausgehend vom Kontext und von der Schreiberintention lassen sich drei Arten von Berichten unterscheiden:
- die (eher literarische Form der) 'Dokumentar-Belletristik';
- die schriftliche Selbstverständigung (und Auseinandersetzung mit dem Beruf);
- der Praxisbericht als Bestandteil formaler Qualifikation (Examensarbeit)"¹.

Hob Wünsche's Sortiment in erster Linie auf die unterschiedliche Machart der Erfahrungstexte ab, so läßt sich diese Einteilung mehr von Kontext und Intention leiten. Schließlich ein dritter Versuch:

Dieter Baacke (1979, 25) unterscheidet von "fiktiven Texten" und "Dokumenten", zu denen "Gesprächsaufzeichnungen, narrative Interviews, Tiefeninterviews usw." rechnen, "dokumentierende Texte". Dazu zählen neben Biographien und Autobiographien "Praxisberichte erzählender Art", z.B. Konrad Wünsche's "Die Wirklichkeit des Hauptschülers". Gilt Baacke das literarische Merkmal des "erzählenden Textes" bzw. der "Geschichte" als übergreifender Gesichtspunkt, so stellt der Praxisbericht einen Sonderfall dieses Genres dar.

Ich frage mich nun, ob sich mit solchen Systematisierungen alle literarischen Spielarten "Pädagogischer Erfahrungsliteratur" erfassen lassen? Die Differenz der Klassifikationsprinzipien scheint eher darauf hinzuweisen, daß sie jeweils nur ausschnittshaft in den Blick genommen worden ist. In ihrer aus den verschiedensten Textsorten zusammengesetzten Einheit könnte sie auf je besondere Weise verfehlt worden sein. Darüber hinaus stellt sich mir die Frage, ob die impliziten Vorstellungen über die Eigenart "Pädagogischer Erfahrungsliteratur" zutreffen? Sind die unscharfen und willkürlichen Differenzierungen nicht vielleicht ein Indiz dafür, daß ihre spezifischen Merkmale keine ausreichende Berücksichtigung gefunden haben? Ich vermisse also durchgängige Kriterien, denen man klar entnehmen kann, was alles unter dem Dach dieser Li-

1) Fehlende Seitenangabe nach Zitierung zeigt an, daß die Seitenangabe des vorangegangenen Zitates unverändert zutrifft.

teratur beheimatet ist. Sonst ließe sich auch in dieser Untersuchung die Zusammenfassung von pädagogischen Erfahrungstexten zu einer "Erfahrungsliteratur" nicht rechtfertigen. Um solche, insbesondere die Eigenart sichernden Kriterien einzukreisen, greife ich andere Hinweise auf.

1.2 Die ungewisse Eigenart der Pädagogischen Erfahrungsliteratur im Lichte definierender Kriterien

Wilhelm Flitner hat in seiner Einleitung zur "Allgemeinen Pädagogik" festgestellt, daß der "pädagogische Grundgedanke" immer schon in einer persönlichen Weise, in der Form des Essays, zuweilen auch des Romans, ausgesprochen worden ist (vgl. Flitner 1980, 9). Aber ist die Form des Essays der "Pädagogischen Erfahrungsliteratur" affin? Der persönlichen Darstellung des pädagogischen Gedankens, die Flitner im Sinn hat, habe, wie er weiter ausführt, bereits "vorgedacht" eine wissenschaftliche Systematik zugrundegelegt. Den Erfahrungstexten, um die es hier geht, liegen dagegen in erster Linie Handlungen zugrunde, die im Nachdenken fixiert und auf ihren Erfahrungsgehalt befragt werden. Auch wenn, worauf Konrad Wünsche's Einteilung hinwies, eine wissenschaftliche Systematik mitläuft (zuweilen auch ein wissenschaftliches Aussehen erzielt wird), so wird doch das eigene Handeln ohne den wissenschaftlich-argumentativen Aufwand, der den Essay auszeichnet, sozusagen "ungeschützt" (Wünsche 1979, 26) preisgegeben. Daher bildet der nicht-wissenschaftlich abgesicherte Handlungsbezug ein erstes Zugehörigkeitskriterium für die "Pädagogische Erfahrungsliteratur", für ihre Realdefinition dürfte es aber wohl kaum ausreichen. Wie steht es um die Romanform?

Ist "Pädagogische Erfahrungsliteratur" romanhaft? Eine Reihe von Texten, die mir vorliegen, scheint auf den ersten Blick so beschaffen zu sein (vgl. Bolius 1979, Buchmayer 1980, Thiekötter 1981). Die Lektüre gibt aber näheren Aufschluß:

An dem Umstand, den Baacke mit dem Terminus "dokumentierende Texte" schon berührt hat, daß in Erfahrungstexten eigene, pädagogische Erfahrung so festgehalten wird, wie sie in der Perspektive des Verfassers wirklich vor Augen liegt, vermögen verfremdende Elemente und Erzähltechniken nichts zu ändern. Wenn etwas erfunden sein mag, Personen gestaltet worden sind, dann jedenfalls nicht auf Kosten der eigenen Erfahrung. Dieses Kriterium unterscheidet "Pädagogische Erfahrungsliteratur" klar von den großen Werken der erziehungswissenschaftlich relevanten Romanliteratur, wie dem "Wilhelm Meister" oder dem "Professor Unrat". Wollte man "Pädagogische Erfahrungsliteratur" an den Maßstäben dieser "Literatur" messen, erschlosse sich ihre Eigenart nicht. Das Kriterium der eigenen Erfahrung unterscheidet sie dagegen nicht deutlich von einer fiktionalen Erzählliteratur, die ebenfalls auf eigene Erfahrung zurückgeht, diese aber nicht lediglich dokumentieren will. Der freizügigere Umgang mit dem Stoff der eigenen Erfahrung eröffnet ihr größere gestalterische Möglichkeiten. Gleichwohl wird "Pädagogische Erfahrungsliteratur" nicht von vornherein literarische Qualität abzusprechen sein. Mögen erzählerische Textmerkmale auch kein entscheidendes Moment bilden, so dürfen die ihr eigentümlichen literarischen Möglichkeiten doch nicht übersehen werden. Nicht nur Grenzfälle, die schon im Übergang zur fiktionalen (Erzähl- oder) Erfahrungsliteratur (vgl. Thiekötter 1981) liegen, liefern dafür Beweise.

Ein Handlungsbezug, der nicht wissenschaftlich abgesichert ist, und eine Schreibweise, die dokumentarisch genannt werden darf, sind Kriterien, die ich bisher zusammengetragen habe. Darüber hinaus muß wohl auch die bei Hannes Krauss und Bärbel Schön anklingende, adressatenorientierte Berichtsintention mitbedacht werden. Vielleicht hat sie Hellmuth Becker dazu bewogen, von einer "Literaturgattung des pädagogischen 'témoignage'" (Becker 1977, 7) zu sprechen. In der Pädagogischen Erfahrungsliteratur ist der Impuls zur

bezeugenden Berichterstattung jedenfalls unverkennbar. Er führt keine "journalistischen" Arbeitsweisen mit sich, aber eine gebrauchsliterarische Dimension, die als ein drittes Zugehörigkeitskriterium festgehalten zu werden verdient.

Hier scheint mir wichtig zu sein, eine Demarkationslinie zur sog. Ratgeberliteratur zu ziehen, weil sie, soweit sie überhaupt eigene, pädagogische Erfahrung traktiert, auf ihre Bezeugung wenig Anstrengung verwendet. Insbesondere darf "Pädagogische Erfahrungsliteratur" nicht auf Erzeugnisse des professionellen Journalismus angewiesen sein, sie setzt die Berichterstattung vielmehr selbständig um.

An den Vorgang der Publikation ist sie übrigens nicht zwingend gebunden. Viele Exemplare kursieren in kleinster Auflage, durchaus nicht immer "druckreif", unter "insidern" und auf internen Dienstwegen: von Hand zu Hand weitergereichte, pädagogische Geschäftsberichte gleichsam, denen größere Breitenwirkung weder zugebilligt noch zugetraut wird. Darauf, daß von ihrer Art "ein ungeheueres Material" in den "Archiven und Amtsstufen" liege, hat Josef Dolch einmal hingewiesen (vgl. Dolch 1961, 8). Ich muß jedoch zur Verdeutlichung einschränkend hinzufügen, daß eine bloße Aktennotiz, die Aussagen über die Klientel aufführt, ohne das eigene Handeln zu beschreiben, noch keineswegs als Erfahrungstext zu gelten hat. Auch reine Arbeits- oder Tätigkeitsberichte gehören nicht hierhin. Erst recht dürfen "Visitationsberichte" der behördlichen Obrigkeit, auf die historische Arbeiten oft Bezug nehmen (vgl. Henningsen 1967, 30), nicht mit pädagogischen Erfahrungszeugnissen verwechselt werden.

Ich unterbreche an dieser Stelle die Suche nach ein- und ausgrenzenden Kriterien, in denen sich die Eigenart "Pädagogischer Erfahrungsliteratur" widerspiegelt, um eine provisorische Definition vorzuschlagen. Ihr gehören nach allem Gesagten also Texte an, in denen sich Erfahrungen pädagogisch Handelnder mit dem eigenen Handeln in der Absicht der Berichterstattung und ohne wissenschaftlichen Anspruch nie-

derschlagen. Nun läßt sich freilich die Breite und Formalität dieser Charakteristik nicht übersehen. Zwar ist sie geeignet, meine eingangs zum Ausdruck gebrachte Skepsis gegenüber vorliegenden Klassifikationsversuchen zu fundieren. Denn diese verfehlen demnach tatsächlich die Eigenart Pädagogischer Erfahrungsliteratur, indem sie jeweils einseitig aus der Berührung mit Wissenschaft (Wünsche), Literatur (Baacke) und intentionalem Kontext (Krauss/Schön), anstatt auf relevante Grenzmarken, auf das Vorhandensein zentraler Bestimmungsmomente schlossen. Aber was die spezifische Eigenart und die Einheit Pädagogischer Erfahrungsliteratur anbelangt, so vermag auch meine Definition jene Klassifikationsversuche kaum zu überbieten. Das Gesamtspektrum droht trotz gewisser Umrandungen immer mehr zu zerfasern, das Gesamtvolumen ist schlechthin nicht zu erahnen. Zweifel daran, daß es gelingen werde, Pädagogische Erfahrungsliteratur wissenschaftlich in den Griff zu bekommen, kann ich, nachdem meine Fühlungnahme mit ihr nur vage Anhaltspunkte zutagefördern konnte, nicht länger unterdrücken. Der Zweifel wird genährt durch Bedenken, die, für manchen sicher unerwartet, von einigen Verfassern Pädagogischer Erfahrungsliteratur angemeldet werden.

Sie rechnen selbst, besonders mit Rücksicht auf die Eigenart des Materials, auf eine tendenzielle Unzuträglichkeit wissenschaftlichen Bemühens. Im Hinblick auf "sozialwissenschaftliche Analysen" meint Fritz Gürge, die Lehrertagebücher seien dafür "nicht geeignet":

"Deshalb nicht geeignet, weil eine wissenschaftliche Untersuchung mit Sicherheit lediglich ein neues Buch, ein Buch über ein Buch, als Ergebnis hätte. Was notwendig, dringend notwendig ist, das ist die Reflexion der Betroffenen über ihre Erfahrungen. Sonst nichts!" (Gürge 1979, 30)

Gleichsinnig sekundiert ihm Konrad Wünsche:

"Vielleicht ist es wichtig, noch hinzuzufügen, daß solche Erfahrungen aufgeschrieben, dann aber sekundär sozialwissenschaftlich ausgewertet, ihren Charakter völlig verändern. Sie werden sich aber nicht entfremden, wenn eine Kooperative oder wenn die Klasse mit dem Lehrer oder wenn Kollege und Kollege korrespondierend sie austauscht" (Wünsche 1979, 26).

Und mit einer ironischen Bemerkung weist er die Erziehungswissenschaft vollends in die Schranken: Sie solle die in der pädagogischen Praxis stattfindende "Alphabetisierung des Schulalltags" respektieren.

"Sie sollte, was das beabsichtigt, diesen Vorgang einfach mal zur Kenntnis nehmen und nicht so tun, als würde ihr hier von eigentlich Unzuständigen Material überlassen, dessen Allgemeingültigkeit sie nun zu prüfen hätte. Vielleicht, nachdem sie erst eine Andacht davor verrichtet hat" (Wünsche 1976, 365).

Andere Verfasser zeigen zwar Verständnis für die wissenschaftliche Aneignung, betonen aber die damit verbundene Gefahr:

"Viele Auswertungsarbeiten bemühen sich um eine zusätzliche Filterung. Sie präzisieren in ihren Berichten nur, was sie im Lichte ihres theoretischen Ansatzes erklären können. Erfahrungsschilderungen werden dadurch zu Illustrationen für den wissenschaftlichen Text. Gegen dieses Vorgehen ist nichts einzuwenden, aber solche Berichte laufen Gefahr, blaß und retuschiert zu wirken und ohne den Text leblos und unverständlich zu werden" (Jacob/Peter 1978, 20).

Die Erziehungswissenschaft, scheinen ihr Vertreter der Erfahrungsliteratur signalisieren zu wollen, soll von möglichen Übergriffen, die sie ihr zutrauen, Abstand nehmen. Furcht davor dürfte nicht ganz unbegründet sein. Denn eine Gefahr, vor der Hartmut von Hentig (in einem Vorwort zu dem US-amerikanischen Erfahrungstext von James Herndon) gewarnt hat, zeichnet sich deutlich ab: Allzuleicht werden solche Texte als

"... Steinbruch für neue wissenschaftliche Fragestellungen und Untersuchungen" (Hentig 1972, 9)

mißbraucht und, was hinzugefügt werden soll, in ihrer Eigenart mißachtet. Die Praktiker gäben freimütig ihre Erfahrungen preis und würden zum Dank nur brüskiert werden. Denn sie haben von raschen Rezensionen ebenso wenig wie davon, daß ihr "deformiertes Alltagsbewußtsein" und ihre "mythische Mentalität" seziert oder die ideologischen Gehalte ihrer Texte entlarvt werden. Als ob sie eine wissenschaftliche Weiterverarbeitung einkalkuliert oder auch nur in Betracht

gezogen hätten! Als ob die Erfahrungsliteratur bloß ein Reservoir beliebig verwendbarer Ansichten, illustrativer Versatzstücke für das darstellte, was in der Theorie jeweils als "Wirklichkeit" oder "Praxis" angesehen wird!

Die Liste der Problemartikulationen will ich damit vorerst abschließen um festzuhalten, daß die Klassifikationsversuche, die Realdefinition, die ich beigesteuert habe, und die Bedenken der Verfasser auf einer Problemebene konvergieren: Pädagogische Erfahrungsliteratur droht sich einem angemessenen Zugriff der Erziehungswissenschaft zu entziehen, ihre wissenschaftliche Verfehlung scheint unabwendbar zu sein. Dadurch wird die befürchtete "Beziehungsstörung", in die nolens volens auch diese Untersuchung verwickelt ist, sicherlich mitausgelöst. Wenn sich für mein Vorhaben nicht bereits hier, an einleitender Stelle, ein vorschnelles Ende abzeichnen soll, muß ich, meine Blickrichtung ändernd, weiterfragen, woran es liegt, daß die Erziehungswissenschaft dem Material so wenig gewachsen zu sein scheint. Denn besondere, sozusagen subjektive Anstrengungen ihrerseits müßten doch jene im Material begründete, gleichsam objektive Gefahr der Verfehlung wettmachen können.

2.0 Probleme der "Wissenschaftswürdigkeit" Pädagogischer Erfahrungsliteratur und die Tendenz zu ihrer wissenschaftlichen Vernachlässigung

Der Terminus Pädagogische Erfahrungsliteratur behauptet eine Gegebenheit, von der die Erziehungswissenschaft (deren Anteil an jener Störung nunmehr aus der Sicht der Erfahrungsliteratur betrachtet wird), ohnehin nur flüchtig Notiz nimmt. Ich möchte, bevor ich diesem wichtigen Problemaspekt, der die soeben angeführten Befürchtungen der Verfasser ja zu entkräften scheint, nachgehe, die provisorische Definition noch einmal aufgreifen und um eine terminologische Ex-

plikation ein wenig erweitern. Denn nicht einmal dem Namen nach kann Bekanntheit allgemein vorausgesetzt werden.

Ich subsumiere Pädagogischer Erfahrungsliteratur also nicht-wissenschaftliche Texte, welche Erfahrungen bezeugen, die eigenes pädagogisches Handeln betreffen. Man könnte sie auch "Pädagogenliteratur" nennen und so von jenen verwandten, autobiographischen Erfahrungstexten abheben, die, aus der gleichsam gegenüberliegenden Perspektive, von Kindern, Schülern, Jugendlichen oder Erwachsenen über ihre Erfahrungen mit dem pädagogischen Handeln der Eltern und Lehrer verfaßt worden sind. Aber diese Bezeichnung wirkte vielleicht anti-quiet und würde auch den Blick dafür verstellen, daß zu pädagogischem Handeln jedermann aufgerufen ist, soweit er nicht selbst erzogen werden muß.

Eher dürften die Erfahrungstexte unter dem Namen "Praktikerliteratur" durchgehen, nur, die dabei ungewollt mitschwingende Diskriminierung ließe sich kaum immer restlos vermeiden. Wenn ich von Pädagogischer Erfahrungsliteratur spreche, dann soll eine möglichst eingängige Bezeichnung gewonnen sein, eine Abkürzung für die umständlichere Wendung "Erfahrungsliteratur pädagogisch Handelnder". Was das Substantiv anbelangt, so findet es sich bei Konrad Wünsche, einem schon zu Wort gekommenen "Sprecher" der schreibenden Praktiker (vgl. Wünsche 1979, 26); das vorausgestellte Adjektiv soll nicht zu der Deutung Anlaß geben, als ginge es ihnen um die pädagogische Wirkung der Texte (ganz zu schweigen von einer prätendierten wissenschaftlichen Relevanz).

Am Rande sei allerdings angemerkt, daß Pädagogische Erfahrungsliteratur m.E. als eine Abteilung einer umfänglicheren, erziehungswissenschaftlich relevanten Erfahrungsliteratur angesehen werden muß, unter die gleichrangig neben der pädagogischen die autobiographische und die schon berührte fiktionale Erfahrungsliteratur fallen. Daß an der Pädagogischen Erfahrungsliteratur fiktionale und autobiographische Züge festzustellen sind, belegt nur die Verwandtschaft der drei Abteilungen. Diese größere Einheit dürfte

aufgrund der wechselseitigen, perspektivischen Ergänzung insgesamt ein fruchtbares Forschungsgebiet bilden.

Die Schwierigkeit, für die pädagogischen Erfahrungstexte eine treffende Bezeichnung zu finden, mag indessen ernüchternd verdeutlichen, daß in dieser Untersuchung diejenige der drei Abteilungen in den Blickpunkt des Interesses gerückt wird, die wissenschaftlich nicht nur leicht verfehlbar, sondern bislang auch nicht in nennenswertem Umfang bekannt geworden ist. Dies gilt in geringerem Maße für die autobiographische Erfahrungsliteratur (vgl. z.B. Henningsen 1981, Hentig 1982, Loch 1979) und vermutlich weit weniger für fiktionale Texte (vgl. Bokelmann 1979). Die Ursachen dafür will ich im folgenden suchen.

2.1 Der Argwohn in der Erziehungswissenschaft aufgrund des wissenschaftsersetzenden Autonomiewillens

Auf eine Ursache führt ein Hinweis Konrad Wünsche's. Seiner Auffassung nach stellen die Erfahrungstexte eine Erwiderung dar auf die

"... fast gewaltsame Zuneigung der Wissenschaft zur Schulpraxis" (Wünsche 1979, 24).

Während Horst Rumpf 1965 zur Begründung für seinen Bericht über die "Misere der Höheren Schule" den Verdacht äußerte,

"die wissenschaftliche Pädagogik kümmere sich nicht um das, was in der pädagogischen Drecklinie vorgeht" (Rumpf 1966 II, Vorwort),

urteilt ein anderer Verfasser, den Verdacht indirekt bestätigend:

"Wir brauchen nicht mehr Wissenschaft und Theorie, sondern mehr von unseren täglichen Erfahrungen, die wir ständig verdrängen" (Gürge 1979, 30).

Der Autonomiewille des Praktikers kommt denn auch in vielen Erfahrungstexten darin zum Ausdruck, daß wissenschaftliche Theorie recht deutlich diskreditiert wird:

"Wenn man morgens 5 Stunden unterrichtet hat, kann man nachmittags fachwissenschaftliche Lektüre kaum ertragen" (Korte 1980, 102).

Manchmal wird die Wissenschaftskritik auch hintergründig zum Ausdruck gebracht:

"Herr Theising hält nichts von Themen wie: Wo möchtest du lieber hinfahren, ans Meer oder in die Berge? Er läßt dem Gespräch freien Lauf: kein lehrerkonzentrierter Unterricht. Oder nennt man das lehrerdekonzentrierten Unterricht? Oder konzertierte Aktion?" (Thiekötter 1981, 18).

Damit verbindet sich oft auch das Belächeln der eigenen, "unpraktischen" Ausbildung (vgl. Link 1979, 11, 108).

Zuweilen aber gehen die Ablehnung der Bevormundung durch Wissenschaft und die Berufung auf eigene Erfahrung mit einer Selbstermächtigung der "Praxis" einher, welche so weit führt, daß die schreibenden Lehrer als Träger einer eigenen "Unterrichts-Wissenschaft" (Wünsche 1979, 24) deklariert werden.

Sie, heißt es,

"... wissen über ihren Unterricht mehr als ihnen irgendjemand sonst sagen könnte" (26).

Mir scheint, daß das Wörtlich- und Übelnehmen solcher Wissenschaftsopposition (über deren Berechtigung an dieser Stelle noch nicht zu urteilen ist) in Kreisen der Erziehungswissenschaft mit dazu beigetragen hat, daß eine spürbare erziehungswissenschaftliche Würdigung Pädagogischer Erfahrungsliteratur ausgeblieben ist. Vertreter der Unterrichtsforschung haben Autonomieansprüche dieser Art sehr schroff zurückgewiesen. Gerade die Erfahrungstexte seien fiktiv; sie bestätigten lediglich die vermeintliche Ohnmacht der Handelnden, privatisierten und desorganisierten die notwendige Praxisforschung und kultivierten Einzelkämpferideale; insbesondere blieben die Erfahrungen der Schüler unberücksichtigt, die schreibenden Lehrer machten sich gar zu deren Stellvertretern (vgl. Heinze u.a. 1981, 39f.).

Nun ist der wissenschaftsoppositionelle Impetus keineswegs generell an der Pädagogischen Erfahrungsliteratur zu bemerken. Ich stelle aber fest, daß auch dort, wo sie nicht mit

der häretischen Stoßrichtung auftritt, eine Alternativwissenschaft installieren zu wollen, Erfahrungstexte nicht ohne Argwohn registriert werden.

Die Herausgeber einer Sammlung von kasuistischen Studien schreiben, es habe

"... schon immer eine breite Literatur von alltäglichen Berichten aus der Praxis (gegeben, K.T.), angesiedelt im Vorstellungskreis eines kurzgeschlossenen 'aus der Praxis für die Praxis', geschrieben von Lehrern und Erziehern in der Absicht, Lösungen anzubieten. Nicht selten enthielten diese Berichte eine aggressive Spitze gegen alles Theoretische. Sie waren oft entscheidend geprägt von der Idee, die Pädagogik bedürfe einfacher, klarer Aussagen, ja Bekenntnisse, Schlichtheit in Darstellung und Erläuterung, und erweckten den Eindruck, als habe es die Pädagogik mit vergleichsweise einfachen Zusammenhängen zu tun oder aber mit unerklärlichen, wundersamen Abläufen" (Ertle/Möckel 1981, 156).

Diese Beschreibung der Pädagogischen Erfahrungsliteratur durch Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik gewinnt ihre polemische Schärfe vermutlich aus der Nähe zu ihr und dem Gewährwerden einer unliebsamen Konkurrenz.

In der kasuistischen Fachliteratur, die vielfach gefordert wird, aber kaum in Erscheinung tritt, sollen vornehmlich für Ausbildungszwecke "pädagogische Fallstudien" zur Diskussion gestellt werden. "Fälle" heißen in ihrem Bezugsrahmen stilisierte Ausschnitte aus einem umfassenderen Geschehenszusammenhang (vgl. Günther 1978, 167), an denen theoretische Konzeptionen sich abarbeiten können. Die Stilisierung soll die Hervorhebung von Paradigmatischem erleichtern, der Ausschnittcharakter ein bohrendes Fragen nach dem Kontext des Falles provozieren. Entscheidend ist die Eignung der Fallstudien für die Auslösung pädagogischer Reflexion. Auch Fiktionen leisten da gute Dienste (vgl. Henningsen 1964).

Während also kasuistische Texte die Theorie als relevant für die Analyse und Deutung der "Praxis" zu erweisen suchen, lassen Erfahrungstexte die "Praxis" eher als selbst-

genügsam erscheinen. In ihnen wird ja pädagogisches Handeln gerade ohne "wissenschaftliche" Absicht, ganz bewußt aus dem Horizont des Alltags heraus und unter Inkaufnahme der eigenen Befangenheit verstanden. Damit unterlaufen sie den Wunsch der Kasuistiker nach Präparaten und unterstreichen den eigenen Autonomiewillen. Die Art der Polemik, die, wie in der eben zitierten Passage, durch solche Tendenz zur Selbstbescheidung ausgelöst wird, deutet vielleicht auch darauf hin, daß hinter der argwöhnischen Zurückweisung der Pädagogischen Erfahrungsliteratur aufgrund von Wissenschaftsopposition und Wissenschaftskonkurrenz ein tiefsitzendes, allgemeines Desinteresse anzutreffen ist. Denn jene "Spitze gegen alles Theoretische" mutet ja auch skurril und anachronistisch an. Damit kann ich eine dritte, mögliche Ursache für die wissenschaftliche Vernachlässigung anführen. Ich meine, daß eine Literatur, die gleichsam "von unten" kommt, es ohnehin schwer hat, für interessant und seriös befunden zu werden. Im allgemeinen wird sie nicht so recht ernstgenommen.

2.2 Das Desinteresse in der Erziehungswissenschaft infolge wissenschaftssystematischer Vorbehalte

Diejenigen Texte, die bei alledem für einiges Aufsehen sorgen und eine gewisse Statusaufbesserung der Pädagogischen Erfahrungsliteratur bewirken konnten, - unter einigen anderen das "Tagebuch eines Studienrates" von Horst Rumpf (1966), die "Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit" von Konrad Wünsche (1972) und Job-Günter Klink's "Aufzeichnungen aus dem Schulalltag" (Klink 1974) - stammen aus der Feder gestandener Wissenschaftler und Literaten. Anderen Arbeiten blieb eine annähernd starke Resonanz versagt, wenige fanden in der Lehrerbildung Aufmerksamkeit und Verwendung (vgl. Krauss/Schön 1979). Lasse ich "geheime Vorlieben" (Baacke 1979, 48) und die begeisterten Stellungnahmen einzelner Erziehungswissenschaftler (vgl.

Hentig, u.a 1982, 59) einmal außeracht, so fand die hochschulpädagogische Fachöffentlichkeit allemal gute Gründe, sich nicht auf Pädagogische Erfahrungsliteratur einlassen zu müssen.

Dieter Lenzen hat jüngst problematisiert, daß Berufsanfänger nach derartigen Publikationen hungern. Ihre zwar verständliche und durchaus legitime Hoffnung, aus Oberflächenbeschreibungen des erzieherischen Alltags normative Orientierungen zu gewinnen, müsse zwangsläufig enttäuscht werden; und eine alltagsweltorientierte Erziehungswissenschaft habe sich vordringlich den Aufgaben der Tiefenanalyse zuzuwenden (vgl. Lenzen 1980, 18).

Bereits vor einem Jahrzehnt stellt Jürgen Henningsen mit Bedauern fest, daß Pädagogen, die Tag für Tag im beruflichen Leben stehen, keine pädagogischen Erfahrungen machen:

"daß, von Ausnahmen abgesehen (...), ein Lehrer, wenn er über 'seine' Erfahrung Rechenschaft gibt, zu Stereotypen seine Zuflucht nimmt: er sieht, was er 'meint'" (Henningsen 1971, 80).

Eine Konkretion solcher Stereotypie lieferte Henningsen schon an anderer Stelle:

"Es ist immer wieder deprimierend zu sehen (und zu lesen), daß Leute, die handelnd 'an der Front' (moderner: 'an der Basis') stehen, die ihr Handwerk brillant beherrschen, an deren Unterricht teilzunehmen ein Vergnügen ist, penetrant unerträglich werden, wenn sie diesen Unterricht selbst beschreiben und auslegen - dann werden Maßnahmen plötzlich Bezüge zu Adam und Eva nebst Parallelen zu Pestalozzi aufgeklebt" (Henningsen 1967, 83).

Auf der anderen Seite gab Hermann Röhrs zu bedenken,

"daß die (unreflektierten) Erfahrungsberichte vieler Praktiker letztpersönlich bleiben und keine wesentlich wirklichkeitserhellende Kraft entfalten" (Röhrs 1971, 31).

Erfahrung müsse, um nicht in "Erfahrungsdoktrinen" (30) zu erstarren, theoriegeleitet sein.

In solcher, im Vergleich mit den Entgegnungen der Kasuistik und Unterrichtsforschung relativ wohlwollender Kritik, scheinen pädagogische Erfahrungstexte methodisch primitiv und von

einem naiven Problembewußtsein getragen zu sein: sie seien allzu oberflächlich, allzu stereotyp, unerträglich und zudem noch allzu persönlich gehalten. Die Geringschätzung geht in der Hauptsache also auf Merkmale zurück, die der Pädagogischen Erfahrungsliteratur mit Bezug auf Elemente moderner Wissenschaftlichkeit zugeschrieben werden.

Verbreitet ist daneben auch die Auffassung, die Texte seien lediglich Ausdruck bildungspolitischer Resignation. Die folgende rhetorisch gestellte Frage formulieren die Redakteure einer Fachzeitschrift:

"Ist nicht schon die literarische Form des 'Tagebuchs' . Beleg für individuell ungefährlichen Transport der Schulkonflikte zwischen Buchdeckeln?" (Petzold/Speichert 1979, 22).

Vereinzelte finden sich aber auch Behauptungen, wonach es leider zu wenig Pädagogische Erfahrungsliteratur gebe. Hellmuth Becker meint, es bestehe geradezu eine "Armut an echten Zeugnissen", die "témoignage"-Literatur sei noch "unterentwickelt" (Becker 1977, 7):

"Mit Recht ist Bildung immer wieder Gegenstand von Dichtung und in zunehmendem Maße von Forschung, aber daneben brauchen wir das freie Zeugnis von dem, was täglich geschieht" (11).

Auch Andreas Flitner und Gerd Friederichs konstatieren, daß in der neueren pädagogischen Literatur

"... der Typus schulpädagogischer Erörterung, Berichterstattung und Nachdenkens 'vor Ort' fehlen" (Flitner/Friederichs 1975, 298; vgl. 293).

Verglichen mit dem Umfang der einschlägigen Fachliteratur muß ihnen beigespflichtet werden. Erfahrungstexte, die eigenes, pädagogisches Handeln thematisieren, sind seltener und weniger leicht erhältlich als aus wissenschaftlichem Interesse hervorgegangene Texte, die in aller Regel das pädagogische Handeln Anderer zu entwerfen suchen. Dies gilt auch noch angesichts der die Erfahrungsliteratur heute ergreifenden Publikationswelle, die, wenn der Anschein nicht trügt, stetig im Ansteigen begriffen ist. Selbst Neuauflagen werden angeboten (vgl. Creutz 1977/1983). Andererseits wiesen be-

reits Christoph Ertle und Andreas Möckel darauf hin, daß es "schon immer" Pädagogische Erfahrungsliteratur gegeben habe. Auch Konrad Wünsche bemerkt, daß es "nicht neu" sei, "daß Lehrer über ihre Schularbeit schreiben. Von Pestalozzi bis zur Reformpädagogik haben sie geschrieben, sogar unter so anspruchsvollen Titeln wie Pädagogische Tatsachenforschung und teacher as researcher" (Wünsche 1979, 24).

An Tradition gebricht es Pädagogischer Erfahrungsliteratur also nicht. Seit dem 18. Jahrhundert findet sie im Dienste der Aufklärung Verbreitung. Man sollte daher meinen, daß ein solider Bestand historisch gewordener Erfahrungstexte, aber auch ein Vorrat an wissenschaftlichen Erfahrungen aus dem Umgang mit ihnen bereitliegen. Insbesondere von einer erziehungswissenschaftlichen Strömung wie der hermeneutisch verfahrenenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, welche ein starkes Interesse an der Einmaligkeit und Besonderheit jeder erzieherischen Situation zeigte (vgl. Wulf 1977, 17), sollte eine starke Affinität zur Pädagogischen Erfahrungsliteratur erwartet werden können.

Inwieweit nun die Geisteswissenschaftliche Pädagogik Pädagogische Erfahrungsliteratur - im Sinne des oben definierten Wortfeldes - rezipiert hat, wäre in einer eigenen Untersuchung zu beantworten. Bekanntlich hat sie Erfahrungsberichte zur Kenntnis genommen, die seit der Aufklärung von anerkannten Persönlichkeiten des pädagogischen Lebens wie z.B. Rochow, Herbart und Pestalozzi (vgl. Wolfgang Klafki's Interpretation in Pestalozzi 1971) verfaßt worden sind. Aber sicher ist, daß ihr an einer breiten, mit Engagement betriebenen Auswertung von Praktikertexten gar nicht gelegen sein konnte. In ihrem Glauben an das sinnvolle Ganze der historischen Erziehungswirklichkeit (vgl. Ruhloff 1979, 62) mußten ihr die durch zahllose Kontingenzen geprägten Einzelerfahrungen relativ unerheblich vorkommen.

Allerdings ist auch zweifelhaft, ob zu ihrer Hoch-Zeit der Umfang Pädagogischer Erfahrungsliteratur groß genug gewesen ist, um eine wissenschaftliche Zuwendung herauszufordern.

Vielleicht ist der heutige Boom Symptom für ein Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis (vgl. Hentig 1982, 45), wie es zu Zeiten geisteswissenschaftlicher Pädagogik noch durchaus undenkbar war.

Ich glaube aber trotzdem feststellen zu dürfen, daß das erziehungswissenschaftliche Desinteresse an Pädagogischer Erfahrungsliteratur über die aus modernem Wissenschaftsverständnis erfolgende, eher beiläufige Stigmatisierung hinaus vor allem auch einer traditionellen Geringschätzung geschuldet ist.

An dieser Stelle scheint eine Zwischenbilanz zum Stand der Problementfaltung notwendig zu sein. Nachdem eingangs die Gefahr hervorgehoben werden mußte, daß Pädagogische Erfahrungsliteratur im wissenschaftlichen Zugriff bzw. bei dem zu erwartenden Übergriff Einheit und Eigenart verlieren würde, ergaben die letzten Erörterungen, daß die Erziehungswissenschaft aufgrund von Argwohn und Desinteresse dazu neigt, das Material erst gar nicht zu beachten. Schien die erste Problemebene Anlaß zu der Sorge zu geben, von einer Untersuchungsabsicht wieder absehen zu müssen, kann dagegen die zweite Anlaß sein, sie nicht weiter auf die lange Bank zu schieben. Während aber nun die Problemebene der gleichsam zwangsläufigen Verfehlung meine Untersuchung mit der Hypothek einer besonderen, methodischen Sorgfalt belastet, tritt die Problemebene der tatsächlichen Vernachlässigung an mich die materiale Beweislast ab, daß eine Rezeption Pädagogischer Erfahrungsliteratur doch nicht unerheblich sein muß. Sie wird also einerseits den Eigenanspruch Pädagogischer Erfahrungsliteratur unangetastet lassen müssen, ohne andererseits ein Interesse der Erziehungswissenschaft an ihr hintanzustellen.

Unter dieser doppelten Anforderung will ich mich nunmehr den Einzeltexten zuwenden, in der Hoffnung, daß sich die "Störfaktoren" in der unmittelbaren Berührung mit ihnen werden ausschalten lassen. Denn beide Problemebenen konturrieren im Grunde externe Friktionen, die sich vielleicht verflüchtigen, wenn am Einzeltext selbst eine wissenschaftliche Betrachtung ansetzt.

II. STRUKTUREN DES UNTERSUCHUNGSMATERIALS ODER:
UNVERKENNBARE PROBLEMASPEKTE EINES VORGRIFFS
AUF PÄDAGOGISCHE ERFAHRUNGSTEXTE

1.0 Das Problem der Erfahrungsbasis pädagogischer Erfahrungstexte und die Gefahr der wissenschaftlichen Überforderung

Vielleicht hätte es dem Vorhaben und dem Material eher entsprochen, wenn ohne Vorwarnungen sogleich die "Sache" selbst in das Blickfeld des Lesers gerückt worden wäre: die Alltagsprobleme des pädagogischen Handelns und ihre Lösungen, dokumentarisch mitgeteilt aus der Perspektive und im Horizont der Handelnden. Ich versuche es einfach einmal, greife eine Passage aus den "Geschichten" von Inge Pingler (1981). Die Gesamtschullehrerin beschreibt darin ihr "Schuldgefühl" gegenüber einem Schüler:

"Von Anfang an hat er zu den Stillen gehört. Von Anfang an: als begründete das etwas. Zu den Stillen: als sei es ein unausweichlicher Zustand, still zu sein. Sechs Jahre lang sein schmales, blasses Gesicht. Der zögernde Ausdruck, wenn er zu sprechen begann. Die Unsicherheit in seinem Blick: Bereitschaft, sich zurückzuziehen.

Ausweglos wurde es, als vom neunten Schuljahr an Zensuren erteilt wurden.

'Jörg, diese Arbeit ist besser als die vorige. Die Sätze sind grammatisch richtig. Es ist dir gelungen, deine Gedanken verständlich darzustellen. Doch im Vergleich mit anderen, weißt du -', dann nickte er schon. Ja er wußte Bescheid. Im Vergleich mit anderen war es wieder nur eine knappe Vier .

Das Schlimmste war nur, daß er in solchen Augenblicken schuldbewußt aussah.

Dieses Gefühl dann, die Ungerechtigkeit wegräumen zu müssen. Die beschwörende Erinnerung: 'Zensuren bewerten nicht den Lernfortschritt des einzelnen, das wißt ihr doch! Nehmt sie um Gotteswillen nicht so ernst!'

Manchmal gab ich ihm eine Zensur, die nicht aus dem Vergleich mit den Leistungen anderer entstand. Eine bessere also. Dann lebte er auf. Lächeln breitete sich auf seinem Gesicht aus, die hochgezogenen Schultern schienen sich zu entkrampfen, Zuversicht war in seinem Blick:

'Dann kann ich, wenn ich so weitermache - im Zeugnis - eine bessere Zensur schaffen?' Und ich: 'Ja, - doch, vielleicht, - sicher, wer weiß, - wenn du so weitermachst.'

Im letzten Halbjahr des zehnten Schuljahrs ergab ein Test, daß Jörg technisch überdurchschnittlich begabt war.

Wieder das Gefühl des Wegräumenmüssens. 'In einer Schule, die die technische Begabung an die Spitze der Bewertungsskala stellte, würde Jörg zu den besten Schülern gehören. Und diejenigen von euch, die jetzt zu den Guten zählen, würden dort vielleicht zu den schlechten Schülern gehören. Versteht ihr?'

Sie verstanden.

Aber die Erfahrung war anders. Und die saß in ihnen drin. (11) (...)

Nein, das Schuldgefühl geht nicht weg.

Jeden Tag, wäre ich konsequent, müßte ich der Jörgs wegen Schule verweigern" (13).

Ein Textstück, das wie viele andere, in der Diktion sicher besonders anschaulich und prägnant, eine pädagogische Problemlage fixiert: die Bildungsbedürftigkeit eines Kindes, den pädagogischen Anspruch einer Lehrerin, die institutionell programmierte, wider besseres Wissen zu exekutierende Verfehlung des einzelnen, Schuldgefühle auf beiden Seiten, Pädagogik auf verlorenem Posten ... So oder ähnlich könnte ich meine Interpretation des Zitats anlegen, würde ich nicht stutzend ein komplizierendes Moment gewahr werden: Das pädagogische Problem kommt im Text gleich auf zwei Ebenen vor, in seiner sozusagen ursprünglichen Fassung, an die Inge Pingler sich erinnernd herantastet ("Zensuren bewerten nicht den Lernfortschritt ..."), und in einer nachgehenden, zweiten Fassung ("Jeden Tag müßte ich der Jörgs wegen ...").

1.1 Die beiden Erfahrungsebenen und die Ungleichzeitigkeit der Erfahrung

Indem die Lehrerin Erfahrungen mit einem Schüler aufschreibt, erfährt sie die zurückliegende Erfahrung ein zweites Mal. Daher hat ihr Text - genau besehen - eine zweifache, ungleichzeitige Erfahrungsbasis; auf die vorausgesetzte, äußere Primärerfahrung folgt eine innere Schreiberfahrung. So wurde das Erfahrungsurteil über die eigentlich gebotene Verweigerung der Schule sicher nicht im Unterricht gebil-

det, wenngleich es dort seinen Ursprung haben mag. Daß es ausgerechnet Jörg ist, an dem es exemplifiziert wird, obwohl

"... Jörg viele Namen hat" (13), ist ein Zufall, der sich erst am Schreibtisch ereignet. Und die ausgiebige, erzählende Beschreibung des pädagogischen Problems, das er aufwirft, verdankt sich wohl einem Gefüge von Interessen, Gelegenheiten, Schreibgewohnheiten, das ebenfalls nicht so sehr auf die zurückliegende Erfahrung als auf die aktuellen Situationsbedingungen der "zweiten" Erfahrung verweist.

Vielleicht kann eine kurze Textpassage aus dem Bericht eines anderen Lehrers die Konsequenzen solcher Erfahrungsverdoppelung für die Interpretation verdeutlichen. Er schreibt in einem Hauptschultagebuch:

"Volker bekommt im Betragen eine Vier, und ich kann ihm ins Zeugnis schreiben: 'Wenn auch noch nicht die Betragen note Drei ausgesprochen werden kann, so ist doch festzustellen, daß sich Volkers Verhalten in den letzten Monaten merklich gebessert hat.' Natürlich ist es eine bürokratisch-obrigkeitliche Beurteilung, die ich an sich ablehne. Aber Volker hat sein Verhalten relativ frei verändert. Er wird die Beurteilung verstehen, menschliche Anerkennung verspüren, sich freuen und sein 'Die können mich alle nicht leiden' weniger hart empfinden. Was wichtig ist, auch meine Kolleginnen erkannten seine Verhaltensänderung an" (Ermer 1975, 63).

Hier will ich nicht auf die Notengebung zu sprechen kommen, sondern auf den alternativen Erfahrungsvorgang, aus dem die Mitteilung hervorgeht. Man bemerkt, daß der Rückblick des Berichtenden, anders als bei Inge Pingler, nur einen kurzen Augenblick bei dem Schüler verweilt. Die Erfahrungsdeutung bezieht sich enger auf die Primärerfahrung während einer Versetzungskonferenz, sie wird beim Schreiben, als Eintrag in ein Tagebuch, wahrscheinlich nur reproduziert. Womöglich würde der Benotungsmodus bei distanzierterer Reflexion in anderem Licht erscheinen und eine andere Erfahrung käme zutage. Die Ungleichzeitigkeit ist also in beiden Berichten unterschiedlich, eine Interpretation müßte die relative

Zeitspanne zwischen Primär- und Schreiberfahrung berücksichtigen.

1.2 Die mangelnde Transparenz der Erfahrungsvorgänge

Inge Pingler's "distanzierte" Erfahrung dürfte nicht so angegangen werden wie Rudolf G. Ermer's "Augenblickserfahrung" - der Bedeutungswandel wäre eklatant. Ihre Aussage, sie müsse konsequenterweise jeden Tag die Schule verweigern, bekäme ein ganz anderes Gewicht, wenn sie direkt im pädagogischen Handlungszusammenhang ausgesprochen worden wäre und deutete vielleicht auf eine akute Berufskrise hin. Wie aber kann die jeweilige Erfahrungsbasis exakt bestimmt werden? Der am Schreibtisch stattfindende Erfahrungsvorgang ist dem Erfahrungstext zwar noch eingezeichnet - darin liegt sogar eine Eigentümlichkeit jeglicher Erfahrungsliteratur, womit die obige Realdefinition konkretisiert wird (daher nämlich auch die Bezeichnung "Erfahrungstext" und die relative Irrelevanz literarisch-stilistischer Qualitäten)¹ -, transparent ist der Vorgang jedoch keineswegs. Die beiden Erfahrungsebenen sind miteinander verschmolzen, nur Spuren verweisen auf die zweifache Referenz. Im Wege der Lektüre ist also nicht zweifelsfrei festzustellen, welchen Stellenwert Inge Pingler's SchuHerfahrung und Rudolf G. Ermer's beruhigende Erfahrung in ihrem jeweiligen Erfahrungskontext haben.

Ich muß deshalb die Hoffnung zumindest dämpfen, der Wegfall problematischer Hemmnisse ließe sich intern, in unmittelbarer Berührung mit dem Einzeltext, herbeiführen. Mein Versuch, dem Leser einen möglichst unverstellten Eindruck von einer pädagogischen Erfahrungsmitteilung zu geben, ist vielmehr ebenfalls auf einen "Störfaktor" gestoßen. Es sieht sogar ganz danach aus, daß im Mikrobereich der Einzeltexte

¹ Nebenbei möchte ich bemerken, daß die drei Abteilungen der Erfahrungsliteratur sich auch darin unterscheiden dürften, wie sie die Erfahrungsvorgänge "am Schreibtisch" handhaben.

die Problemebene der fraglichen Wissenschaftsfähigkeit Pädagogischer Erfahrungsliteratur ihre Bestätigung findet, ja ihren Ursprung nimmt. Die Überforderung bei der Bergung der in den Einzeltexten enthaltenen pädagogischen Erfahrung programmiert gleichsam die wissenschaftliche Verfehlung der Pädagogischen Erfahrungsliteratur insgesamt. Sie scheint nur abgewehrt werden zu können, wenn die Verfasser auf ihre Erfahrungsvorgänge hin befragt würden; diese Prozedur machte jedoch ihre Texte zu einem überflüssigen Material. Eine weitere Problematik ist nicht minder schwerwiegend.

2.0 Das Problem des pädagogischen Problembezuges der Erfahrungstexte und die Tendenz der wissenschaftlichen Irreführung

Im Unterschied zu entsprechenden einzelwissenschaftlichen Arbeiten ist die pädagogische Problemstellung in einem Erfahrungstext kaum je isoliert aufzufinden. So kann man leicht erkennen, daß der Erfahrungsmitteilung Inge Pingler' auch ein ethisches Problem zugrundeliegt. In viele andere Berichte fließen politische Problemaspekte ein, so daß manches Mal die Frage aufkommt, ob man es noch mit einem pädagogischen Erfahrungstext zu tun habe oder schon mit einem politischen, ethischen, religiösen Text usw..Diese Frage rührt an das pädagogische Vorverständnis, so daß ich konstitutive Kriterien für die Identifizierung des pädagogischen Problembereiches benötige: Ich denke vor allem an die Erziehung und Bildung tragenden, intergenerationellen Handlungschancen. Zu überprüfen ist also, ob die Erfahrungsmitteilung in diesem Handlungsbereich zentriert. Davon unberührt bleibt die Möglichkeit, einen pädagogischen Erfahrungstext z.B. politisch oder einen ethischen pädagogisch zu interpretieren. In den Zusammenhang meiner Untersuchung kann die zugrundeliegende, handlungswissenschaftliche Begründungsproblematik freilich nicht aufgenommen werden (vgl. Benner 1976).

Eine nähere Betrachtung des Textstückes von Inge Pingler zeigt, daß die Mitteilung ihrer pädagogischen Schuld nicht nur auf zwei Erfahrungsebenen basiert. Das pädagogische Problem selbst kommt vielmehr, und zwar auf beiden Erfahrungsebenen, zweifach zur Sprache: als ein Handlungsproblem und als ein gedeutetes Problem.

2.1 Die beiden Problemdimensionen und die Erweiterung der Erfahrung

Die von einem Gefühl der Ungerechtigkeit begleitete Benotung bildet das pädagogische Handlungsproblem der Lehrerin. Sie versucht im Anschluß an sensible Beobachtungen des Schülers eine Zensierung herbeizuführen. Die Einsicht in die reale Wirkung ihres Handelns, in das anhaltend schlechte Gewissen und in die eigene Inkonsequenz bildet ihre, das Handlungsproblem erweiternde, pädagogische Deutung. Danach sieht sie sich einem strukturellen Dilemma ausgesetzt, das sie wohl noch länger wird "aushalten" (13) müssen.

Auffallend ist nun, daß das pädagogische Problem in der Handlungsdimension mit ihren Lösungsvarianten in anderer Weise hervortritt als in der Deutungs- oder Reflexionsdimension. Die Handlungen ließen sich, abweichend von meinem oben angelegten Interpretationsversuch, so akzentuieren, daß der pädagogischen Interaktion der Lehrerin mit Jörg eine solche Wärme und Dynamik innewohnt, daß die Benotung ihren hervorragenden, fatalen Stellenwert doch ein Stück weit einbüßt und Bildung aus der persönlichen Begegnung heraus allmählich vorankommt. Die "wegräumenden" Maßnahmen wären vielleicht geeignet, ihren abschließenden Erfahrungseindruck zu mildern: Läge alles an der Benotung, dann müßte sie Schule wirklich konsequent verweigern.

Konzentriere ich dagegen meine Interpretation vorrangig auf ihre Deutung, dann drängt sich freilich das oben grob skizzierte, die Tragik betonende Resultat auf.

2.2 Der verstellte Interpretationszugang zum pädagogischen Problem

Das Interpretationsproblem besteht offenbar darin zu bestimmen, welcher Problemdimension die "eigentliche" Erfahrung zugehört, ob sie eher ein "gedachtes" Problem beinhaltet oder ein Problem, das sich unmittelbar beim Handeln ergibt; ferner wie die Spannung zwischen beiden Problembezügen interpretativ aufgenommen werden kann. Eine zusätzliche Komplikation tritt dadurch ein, daß das zweifache pädagogische Problem und die Ungleichzeitigkeit der Erfahrungsebenen miteinander verquickt sind. Die beiden Problemdimensionen täuschen über die stattgefundene Erfahrungserweiterung hinweg, indem sie Problembezüge hervorheben, ohne sie erfahrungsmäßig exakt auszuweisen. Der Interpret muß also den zweifachen pädagogischen Problembezug aus den Nischen der Erfahrungsvorgänge, die am Schreibtisch des Verfassers stattfanden, herausdestillieren. Hier wird nun einsichtig, daß auch das externe Problem der Wissenschaftswürdigkeit Pädagogischer Erfahrungsliteratur auf der Mikroebene der Einzeltexte eine Entsprechung findet. Der nicht-wissenschaftlich abgesicherte Handlungsbezug, wie es oben hieß, erweist sich hier als so vielschichtig, um nicht zu sagen verworren, daß die wissenschaftliche Vernachlässigung kaum verwundern kann: Das pädagogische Problem hat sich ja gleichsam in einem Labyrinth versteckt. Eine wissenschaftliche Beobachtung der Handelnden könnte, so scheint es, mehr Aufschluß geben als die mühsame Beseitigung solcher textimmanenter Hindernisse. Pädagogische Erfahrungsliteratur wäre dann aber, wie schon im Falle der Befragung, entbehrlich.

Den Versuch, einführend das Untersuchungsmaterial dingfest zu machen, will ich an dieser Stelle abschließen. Das Resultat mag auf den ersten Blick nicht sehr ermutigend sein. Die Erläuterungen auf den vorangegangenen Seiten verfolgten aber lediglich die Intention einer Vorverständigung, welche die bündig unter einen Titel gebrachte, durch ihn

aber auch verdeckte Problemstellung der Untersuchung vorbereitend an einigen markanten Eckpunkten festmachen sollte. An ihnen vorüberzugehen erscheint nach allem ebenso unmöglich wie die Beibehaltung der parzellierenden Betrachtungsweise. Daher werde ich nun dazu übergehen, diese problematischen, vielleicht ein wenig überspitzt gezeichneten Eckpunkte auf eine Problemskizze zu übertragen und auf ihr zu verknüpfen. Daß die vorstehende Problementfaltung eine solche Übertragung und Verknüpfung erlaubt, will ich aus folgenden Gründen annehmen: So wenig nämlich die beiden externen Problemebenen eine Untersuchung Pädagogischer Erfahrungsliteratur schon im vorhinein als ein unlösbares oder unerhebliches Unterfangen zu denunzieren vermochten, so wenig sind die zuletzt hervorgehobenen Problemaspekte geeignet, eine Einstellung meines Vorhabens zu veranlassen; zwar haben die unvorgreiflich formulierten Konturen Pädagogischer Erfahrungsliteratur ihr Pendant in den unverkennbaren problematischen Textstrukturen, die ich zuletzt feststellen mußte; zugleich stellen gerade diese Textstrukturen eine wissenschaftliche Herausforderung dar, wenn Aussicht darauf besteht, ihnen Anhaltspunkte zu entnehmen, um "im Versuch" der doppelten Anforderung methodischer Sorgfalt und materialer Beweislast genügezutun. Ich werde also im Interesse der Konstitution des Untersuchungsgegenstandes und in hypothetisch-experimentierenden Überlegungen solche Anhaltspunkte ausloten. Dabei sind Untersuchungsziele, Erkenntnisinteressen und methodologische Prämissen offenzulegen.

III. KONSTITUTION DES UNTERSUCHUNGSGEGENSTANDES ODER:
DER FORSCHUNGSANSATZ EINER VERGLEICHENDEN, ERFAH-
RUNGS- UND HANDLUNGSBEZOGENEN AUSWERTUNG

1.0 Die beiden Problemkreise der Untersuchung
und ihre systematische Durchführung

Die vier auf der Beziehung von Pädagogischer Erfahrungsliteratur und Erziehungswissenschaft lastenden Problem-
ebenen können so verknüpft werden, daß sie einerseits als
forschungsleitende Orientierungsmarken, andererseits als
darstellungsgliedernde Bezugspunkte der Untersuchung die-
nen. Ich führe sie jeweils in ihrer bipolaren Struktur
noch einmal auf, so angeordnet, daß der weitere Gedanken-
gang an einer Matrix eine Stütze findet. Die Großbuchsta-
ben in den Problemfeldern verweisen bereits auf die Glie-
derung der Arbeit.

- | | |
|---|--|
| 1. Die fragwürdige Wissen-
schaftsfähigkeit päd-
agogischer Erfahrungsliteratur und die Ge-
fahr der wissenschaftli-
chen Verfehlung (B) | 3. Die zweifache Erfahrungs-
basis pädagogischer Er-
fahrungstexte und die Ge-
fahr der wissenschaftli-
chen Überforderung (C) |
| 2. Die fragwürdige Wissen-
schaftswürdigkeit päd-
agogischer Erfahrungsliteratur und die Ten-
denz zur wissenschaftli-
chen Vernachlässigung
(E) | 4. Der pädagogische Problem-
bezug der Erfahrungstexte
und die Tendenz der wis-
senschaftlichen Irrefüh-
rung (D) |

Die Darstellung der Untersuchung, so viel sei vorausge-
schickt, ist so gegliedert, daß nach der "Bewältigung"
der ersten Problemebene die dritte zu lösen sein wird,
sodann die vierte und zuletzt die zweite. Die Logik die-
ser Abfolge ist in einem Forschungsrahmen begründet, des-
sen Fragestellungen sich systematisch in einer nun näher
zu erläuternden, horizontalen Verknüpfung der Problemfel-
der erschließen.

1.1 Der Problemkreis der erziehungswissenschaftlichen Erfahrungsforschung

Die horizontale Verknüpfungsmöglichkeit gibt in der oberen Hälfte der Matrix den Problemkreis einer erziehungswissenschaftlichen Erfahrungsforschung zu erkennen. In ihm sind die in der Pädagogischen Erfahrungsliteratur angelegten Gefahren der wissenschaftlichen Verfehlung und Überforderung gemeinsam ins Auge zu fassen und in dem Interesse zu bannen, Pädagogische Erfahrungsliteratur als eine erziehungswissenschaftlich bedeutsame Erfahrungsquelle zu nutzen. Wie ist es möglich, lautet die leitende Frage, mit Hilfe Pädagogischer Erfahrungsliteratur so etwas wie "pädagogische Erfahrung" zu erheben? Oder: Wie kann wissenschaftlich nacherfahren werden, was die schreibenden Praktiker als ihre pädagogische Erfahrung mitteilen? Mit dieser Frage ist ein Untersuchungsverfahren ausgeschlossen, bei dem ich mich umstandslos, etwa durch spontane Auslösung pädagogischer Reflexion oder nach Art der bloßen journalistischen Kolportage mehr oder weniger kurioser Erfahrungswerte, an die Texte heranmachte. Auch eine sozialwissenschaftliche "Sekundäranalyse" kommt hier nicht in Betracht, unter anderen Problem- und Fragestellungen wäre sie freilich legitim. Die Beantwortung der Frage muß einem (im weiteren Sinne) hermeneutischen Prozeß anvertraut werden, der dem Eigenanspruch, dem eigenen Erfahrungscharakter der Texte gerecht zu werden versucht.

Zuerst soll der Gefahr der Verfehlung entgegengetreten werden, indem die auf der dritten Problemebene aufgeworfenen komplizierenden Aspekte der Erfahrungsbasis in einem theoretischen Modell geklärt werden. Um zu vermeiden, daß dabei Konstrukte eingeführt werden, die anschließend nur wieder weggeräumt werden müßten, ist es notwendig, eine "maßgeschneiderte" Theorie der Erfahrungsvorgänge zu entwickeln, welche die strukturelle Eigenart der Pädagogischen Erfahrungsliteratur insoweit erhellt, als sie sich in ihr selbst artikuliert. Wie den Autoren autobiographischer Erfahrungs-

literatur eine große Bereitschaft nachgesagt wird, über die "Bedingungen ihrer Möglichkeiten" nachdenken zu wollen (vgl. Henningsen 1981, 28), so ist auch bei den Verfassern Pädagogischer Erfahrungsliteratur ein Bedürfnis zu solcher Reflexion zu verspüren. Die Analyse entsprechender Äußerungen müßte mit dem Entstehungszusammenhang dieser Literatur auch ihre Erfahrungsbasis in abstracto aufdecken und etwa folgende Fragen beantworten:

- Wie werden Erfahrungstexte geschrieben?
- Zu welchem Zweck werden sie geschrieben?
- Welche gemeinsamen Grundzüge sind an den Erfahrungsvorgängen feststellbar?
- Welche Unterschiede hinsichtlich der Ungleichzeitigkeit werden angeführt oder sind erkennbar?

Die Beantwortung dieser Fragen soll eine methodische Grundlage für die konkrete Lösung des dritten Problems liefern, wie der wissenschaftlichen Überforderung in der Behandlung der Erfahrungstexte abgeholfen werden kann. Das Problem der ungleichzeitigen Erfahrungsbasis ist nun - umgekehrt - im Lichte der gesicherten Wissenschaftsfähigkeit Pädagogischer Erfahrungsliteratur in einer materialen Erfahrungsanalyse zu lösen. Dabei sind pädagogische Erfahrungsmotive aus den Texten herauszufiltern. Ihre pädagogische Bestimmtheit soll nicht an wissenschaftlichen Kriterien gemessen werden, sondern ganz der Überzeugung der Verfasser überlassen bleiben. Denn wie schon die abstrakte Erfahrungsanalyse die Relativierung einer Erfahrungswissenschaft einschließt, welche Erfahrung nur dann sanktioniert, wenn sie den vermeintlich "richtigen" Weg beschritten hat, so besteht die Prämisse der konkreten Erfahrungsanalyse gerade in der Ablehnung von Wissenschaftsauffassungen, welche "Wirklichkeit",

"beispielsweise auch spontanes einfallsreiches erzieherisches Handeln, nur noch zu(zu)lassen, wenn es sich unter wissenschaftlichen Kriterien ausweisen kann, - so als erzeugte die Theorie selbst die 'Wirklichkeit'" (Bokelmann 1970a, 259).

Der Sachverhalt der spontanen Erfahrungsmitteilung soll höher veranschlagt werden als der vorschnelle Gestus ihrer

Kritik. Welche "Pädagogik" in den Erfahrungstexten dokumentiert ist, wird in einer Reihe von Inhaltsanalysen herauszuarbeiten sein. Der Mangel solcher Erfahrungsforschung besteht indessen darin, daß in ihr der pädagogische Handlungsbezug der Texte zu kurz kommt. Pädagogische Erfahrungsliteratur ist ja nicht lediglich ein vorzügliches, ohne wissenschaftliche Fremdaufforderung stetig anwachsendes Erfahrungsfeld pädagogischer Mitteilungen, sondern gerade auch ein Erfahrungsfeld pädagogischer Handlungsprobleme und -chancen, welche in den Erfahrungsmotiven bzw. -mitteilungen noch verschlüsselt sind. Daher ist nun die zweite Verknüpfungsmöglichkeit in der unteren Hälfte der Matrix, die den Problemkreis der erziehungswissenschaftlichen Handlungsforschung eröffnet, in die Untersuchung einzubeziehen.

1.2 Der Problemkreis der erziehungswissenschaftlichen Handlungsforschung

Die Tendenzen der wissenschaftlichen Vernachlässigung und Irreführung sind hier gemeinsam zu betrachten und auf der Grundlage der zuvor angestrebten Erfahrungsanalysen so anzugehen, daß sich Pädagogische Erfahrungsliteratur als eine handlungswissenschaftlich relevante Erkenntnisquelle bewähren kann. Wie ist es möglich, in Pädagogischer Erfahrungsliteratur pädagogische Handlungsprobleme als erfahrene zu bergen, d.h.: ohne aus ihr von der Erfahrung der Handelnden bereits wieder losgelöste Deutungsmuster herausinterpretieren zu müssen?

Hier ist zuerst der auf der vierten Problemebene gegebenen Tendenz zur wissenschaftlichen Irreführung aufgrund des verstellten Interpretationszuganges zur pädagogischen Problematik entgegenzuwirken, indem die wissenschaftliche Vernachlässigung, die auf der zweiten Problemebene konstatiert wurde, zum Stillstand gebracht und konkret ihrer Unhaltbarkeit überführt wird. Diese Untersuchung kann an die aktuel-

len Bemühungen um die Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Handlungstheorie anschließen. Sie soll, wie Hans Bokelmann feststellt, die praktischen Erfahrungen der Handelnden ebenso "berücksichtigen" wie

"... deren erfahrungsbedingtes Durchdenken des Handelns" (Bokelmann 1979, 131).

Demnach hat sie auch pädagogische Erfahrungstexte zu berücksichtigen, welche pädagogisches Handeln und Reflexion der Praktiker bezeugen. Die handlungstheoretische Bedeutung der Erfahrungsliteratur mag darin liegen, daß sich an ihr, um mit den Worten von Klaus Mollenhauer und Christian Rittelmeyer zu sprechen, die

"... handlungstheoretischen Voraussetzungen oder Annahmen, die nicht nur das Handeln des Erziehers, sondern auch sein Nachdenken (Forschen) über dieses Handeln leiten" (Mollenhauer/Rittelmeyer 1978, 79),

auffinden lassen. Diese pragmatischen "Handlungstheorien" pädagogisch Handelnder sind weithin unbekanntes Terrain. Daß Praktiker

"... auf der Grundlage bestimmter Theorien handeln, ihr Handeln aber wiederum auf der Grundlage anderer Theorien beurteilen, haben auch zahlreiche neuere Untersuchungen zum Lehrerverhalten nachgewiesen" (Wulf 1977, 53).

Aber den in ihrem Erfahrungshorizont verborgenen Zusammenhang von Handlung und Beurteilung bzw. Nachdenken haben sie noch nicht zur Kenntnis genommen. Hier liegt die besondere Relevanz Pädagogischer Erfahrungsliteratur für die erziehungswissenschaftliche Handlungstheorie. Es gilt ein Interpretationsverfahren zu entwickeln, das dem irreführenden Verblendungszusammenhang der Erfahrungserweiterung dadurch entgeht, daß es in dem Zwiespalt von mitgeteiltem Handlungsgeschehen und reflexiver Deutung den jeweils konkreten pädagogischen Erfahrungshorizont der Verfasser so freilegt, daß in der Annäherung an die Ebene der Primärerfahrung die sinnhafte Beziehung zwischen beiden Problemdimensionen erhalten bleibt.

Die Interpretationsbefunde bilden dann - umgekehrt - eine Grundlage, von der aus ansatzweise die Wissenschaftswürdigkeit Pädagogischer Erfahrungsliteratur in dem kategorialen und methodologischen Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Handlungsforschung abgesichert werden kann.

In der sogenannten Aktionsforschung scheinen Erfahrungstexte für evaluative Zwecke lediglich als Informationsträger zu rangieren, die für spätere Auswertung möglichst schon im vorhinein präpariert werden sollen. So jedenfalls lese ich ein Zitat von Heinz Moser, der mit deutlicher Skepsis eine Bedingung für die Auswertung von Erfahrungsberichten nennt:

"Es sollte sich nicht nur um zufällige Impressionen handeln. Probleme: Die Auswertung relativ heterogener Informationen dürfte sich schwierig gestalten" (Moser 1975, 129).

Andererseits scheint auch Hartmut von Hentig nicht davor gefeit zu sein, an pädagogische Erfahrungstexte Qualitätsanforderungen zu stellen, wenn er schreibt:

"Die Rehabilitierung der Erfahrung für die Erkenntnis geschieht durch Praxis und durch deren gelungene Deskription. Und auch die will gelernt sein, auch sie ist nur wirksam, wenn sie Pointen hat, eine Erkenntnisdramaturgie, Kriterien für Auswahl und Auslassung" (Hentig 1982, 59).

Vorausgesetzt aber, daß die Schwierigkeit sich in einer systematischen, die Pointen und Erfahrungskriterien der Handelnden berücksichtigenden Nacherfahrung ausräumen läßt, ist der wissenschaftlichen Vernachlässigung Pädagogischer Erfahrungsliteratur der Boden entzogen. Im Rückblick auf die Interpretationen gilt es also zunächst, die das Handeln bestimmende "Erfahrungsrationalität" der Verfasser (vgl. Bokelmann 1979) zu identifizieren. So wenig aber die Erfahrungsmotive ohne die Interpretation der zugrundeliegenden Handlungshorizonte Bestand hatten, so wenig können die mitgeteilten Beispiele von Erfahrungsrationalität im Handlungszusammenhang ohne Angabe ihrer Erfahrungsbasis Geltung beanspruchen. Daher ist im Rückblick auf die Inhalts-

analysen durch eine formale Analyse der empirischen Grundlagen der Erfahrungsmotive die jeweilige "Erfahrungsrealität" zu bestimmen, in deren Grenzen die "Erfahrungsrationallität" befangen ist. Im Zuge dieser Relativierung wird sich erst die besondere Bedeutung der Pädagogischen Erfahrungsliteratur für eine erziehungswissenschaftliche Handlungsforschung erschließen. Deren methodologische Umriss als Erfahrungsforschung können zuletzt mit Hilfe der kategorialen Befunde zum Zusammenhang von Erfahrungsrationallität und Erfahrungsrealität programmatisch skizziert werden. Die in einem handlungs- und erfahrungsbezogene Signatur der Texte kann bei angemessener Rezeption eine sehr wichtige Nahtstelle von Theorie und Praxis bilden, wenn nachgewiesen wird, daß die anscheinend, wie es oben hieß, so oberflächlichen, stereotypen, (deprimierenden) und allzu persönlichen Mitteilungen in besonders adäquater Weise die jeweiligen Standorte der pädagogisch Handelnden mit ihren spezifischen Problemen zur Sprache bringen; ihre Standorterfahrung müßte einerseits, wie Hartmut von Hentig fordert,

"... auch theoretisch gestärkt werden" (Hentig 1982, 17);

handlungstheoretische Lösungen oder Orientierungen sollten andererseits von vornherein, um ihr Praktischwerden zu ermöglichen, aus dem Horizont dieser Standorte heraus konzipiert werden.

2.0 Das Prinzip der vergleichenden Auswertung und ihre systematische Darstellung

Ich habe zu zeigen versucht, wie die auf vier Ebenen lokalisierten Beziehungsprobleme von Erziehungswissenschaft und Pädagogischer Erfahrungsliteratur die systematischen Anknüpfungspunkte für die Durchführung der Untersuchung bilden. Ihr systematischer Ertrag wird in jedem der vier Problemfelder kategorialer Natur sein: Zunächst sollen abstrakte (in B) und konkrete (in C) Erfahrungskategorien gewonnen

werden, sodann konkrete in D) und zuletzt abstrakte Handlungskategorien. In der Abfolge der einzelnen Untersuchungsetappen ist jedoch eine zweite Systematik angelegt, welche sich in der vertikalen Gliederung der Matrix erschließt. Hier fällt eine Scheidung in literaturbezogene (auf der linken Seite) und textbezogene Problemfelder ins Auge. Gemäß der eben entworfenen Etappen scheint die Untersuchung also eine Kreisform zu beschreiben: Sie beginnt (in B) mit der Analyse der Literatur und endet bei ihr (in E), während die Mittelteile (C, D) Einzeltexte behandeln. Dieser Eindruck ist indessen nicht ganz zutreffend. Denn ich gehe aufgrund der einleitenden Problemfaltung von der Prämisse aus, daß die Untersuchung einzelner Texte auf die Kenntnis der Gesamtliteratur angewiesen ist, daß aber umgekehrt die Pädagogische Erfahrungsliteratur nur am Einzeltext erschlossen werden kann. Daher muß in jede der vier Untersuchungsetappen die Spannung zwischen Gesamtliteratur und Einzeltext eingehen. Diese Annahme deutet auf das durchgängige methodische Prinzip einer vergleichenden Untersuchung hin, in dem das übergreifende Erkenntnisinteresse einer Auswertung Pädagogischer Erfahrungsliteratur angelegt ist. Das Auswertungsinteresse überschneidet sich mit den in der Horizontalen identifizierten Fragestellungen und bestimmt die Darstellungsweise der an ihnen orientierten Untersuchung. Damit gehen aber auch wichtige Modifikationen einher, die hier nicht unerwähnt bleiben sollen.

2.1 Die Eingrenzung des Forschungsvolumens

In quantitativer Hinsicht wird es selbstverständlich nur möglich sein, eine Auswahl Pädagogischer Erfahrungsliteratur zu erfassen - mit einem ehrgeizigeren Anspruch wäre eine Einzelarbeit bei weitem überfordert. Die Auswertung wird so gesehen also "Stückwerk" bleiben. Daraus folgt, daß die kategorialen Erträge nur vorläufigen Charakter haben können.

Nicht einmal die Pädagogische Erfahrungsliteratur der Gegenwart, d.h. vornehmlich der letzten fünf Jahre, könnte annähernd vollzählig in diese Arbeit hineingenommen werden. Dies wäre schon deshalb grundsätzlich nicht zu leisten, weil viele Texte nicht veröffentlicht wurden.

Ältere Texte will ich, nur weil sie dem genannten Zeitraum nicht angehören, aus der Auswertung nicht verbannen. Das wäre nur zwingend, wenn eine historisch gerichtete Untersuchung beabsichtigt wäre, etwa unter dem Gesichtspunkt der jüngsten Bildungsreform. Die Historizität der Texte ist natürlich nicht zu leugnen, sie wird aber um der pragmatischen Lösung der vier Problemlagen willen weder hervorgehoben werden können noch berücksichtigt werden müssen.

In keiner Weise findet Pädagogische Erfahrungsliteratur aus dem nicht-deutschsprachigen Ausland Berücksichtigung. Allein um den Einfluß der angelsächsischen Publikationen (vgl. Dennison 1971, Herndon 1972) auf die hiesige Literatur zu bestimmen, müßte eine eigene Untersuchung begonnen werden. Dabei wären insbesondere Texte aus der anti-autoritären Erziehungsreform heranzuziehen. In diese Auswertung finden sie weniger aus bildungssoziologischen Erwägungen heraus als aus arbeitsökonomischen Gründen keinen Eingang.

Aber auch die Auswahl des so reduzierten Materials kann ohne Willkür kaum vonstatten gehen. Wenn ich auf der Grundlage einer Sammlung und eingehenden Sichtung Pädagogischer Erfahrungsliteratur zuguterletzt etwa 50 zumeist gut greifbare Erfahrungstexte in exemplarischer Absicht auswerten werde, so soll dieser Teil der Erfahrungsliteratur keineswegs unter qualitativen, womöglich literarischen Gesichtspunkten, gleichsam kanonisiert werden.

Vielleicht sollte ich in diesem Zusammenhang eine Klarstellung einfügen. Eine erziehungswissenschaftliche Erforschung von Literatur kann nicht literaturwissenschaftlichen Kriterien genügen wollen. Damit grenze ich Probleme aus wie die,

ob der Begriff der Literatur auf pädagogische Erfahrungstexte überhaupt zutrifft und ob sie Gegenstand der Literaturwissenschaft sein können - ich erinnere an ihren gemischten literarischen Charakter. Daß insbesondere die konkrete Erfahrungsanalyse von literaturwissenschaftlichen Instrumentarien nur profitieren würde, daran besteht freilich kein Zweifel. Ich will aber den Anschein zurückweisen, als könnte die, wie es Dieter Baacke vereinseitigend genannt hat, "Wiederentdeckung der Bedeutung des Narrativen" (Baacke 1979, 24) in meiner Untersuchung in eine Angleichung an literaturwissenschaftliche Standards übergehen. "Literatur" wird hier lediglich als ein erziehungswissenschaftlich relevantes Erfahrungsfeld betrachtet.

Die vergleichende Auswertung wird also eine (weiter unten näher zu begründende) selektive Stichprobe sein. Es gilt so weit wie möglich das repräsentative Spektrum einerseits an Textsorten, andererseits an pädagogischer Problemhaltigkeit zu erfassen. Die bibliographische Zusammenstellung Pädagogischer Erfahrungsliteratur im Anhang mag für die notwendige Zurücksetzung vieler Texte ein wenig entschädigen. An Berichte aus dem Referendariat bzw. über Praktika¹ konnte ich erst gar nicht herangehen.

2.2 Die beiden Fragenkreise und die Etappen der Auswertung

Daß das Auswertungsinteresse sich mit dem Forschungsinteresse überschneidet, ist jedoch nicht nur von negativer, einschränkender Bedeutung. Vielmehr sind die Interessen an Erfahrungs- und Handlungsforschung nur im Wege einer Auswertung einzulösen, in der die Spannung von "Gesamtliteratur" und Einzeltext ausgetragen wird. Verknüpfe ich in der vertikalen Dimension der Matrix (vgl. S. 27) jeweils die beiden Problemebenen, so ergeben sich links der (externe) Fragenkreis der Tauglichkeit Pädagogischer Erfahrungsliteratur oder ihrer Applikation, rechts der (interne) Fragen-

¹ Eine Ausnahme findet sich unter C.IV.2.1

kreis der Auslegung oder Explikation pädagogischer Erfahrungstexte, systematisch bezogen auf Handlungs- oder Erfahrungsforschung.

Beide Fragehaltungen konstituieren zusammen mit den Forschungskreisen das differenzierte Erkenntnisinteresse der Untersuchung:

	Auswertung in applikati- ver Fragehal- tung	Auswertung in explikati- ver Fragehal- tung
Erziehungswissen- schaftliche Er- fahrungsforschung	B	C
Erziehungswissen- schaftliche Hand- lungsforschung	E	D

Unter dem Gesichtspunkt der wechselseitigen Durchdringung beider Fragenkreise skizziere ich noch einmal die vier Etappen der Auswertung. Sie beschreibt eine lineare, den wechselseitigen Vorgriff auf die Totalität und den Rückgriff auf die Einzeltexte balancierende Bewegung. Jeder Untersuchungsschritt schafft die Voraussetzung für den weiteren Untersuchungsgang, die bereits eingangs heuristisch vorgebrachten kategorialen Elemente erhalten erst sukzessive, in entwickelnder Argumentation, ihre ganze Bestimmtheit: im Wege ihrer Indienstnahme als erfahrungswissenschaftliche Schlüsselbegriffe der Auswertung oder als handlungstheoretische Begriffe. Zwar genießt die Literatur als Kontext, innerhalb dessen die Einzeltexte verglichen werden, einen gewissen Vorrang. Insofern resultiert, wie Fritz Gürge befürchtete, ein Buch über Bücher. Aber die synoptische Gesamtanlage der Auswertung muß sich mit der Versenkung ins Detail vertragen, ein schnelles Sammelreferat wäre ganz und gar nicht zweckdienlich.

Das Problemfeld A verlangt nach einer Analyse von Erfahrungsvorgängen, wie sie in den Einzeltexten mehr oder weni-

ger ausdrücklich, meist beiläufig, beschrieben werden. Diese differentielle, die Vielfalt struktureller Elemente aufnehmende Analyse zielt darauf, "Gebrauchsanweisungen", Anhaltspunkte zur erfahrungskritischen Methodisierung des Umgangs mit der Gesamtliteratur zu finden. Sie soll aus der Gesamtschau heraus die Einzeltexte kommensurabel machen und so die Gefahr der wissenschaftlichen Verfehlung abstellen.

Die Fragestellung (in C) erfordert, den Erfahrungsgehalt der Einzeltexte analytisch zuverlässig zu bergen, ohne bloße Extrakte zu paraphrasieren oder lediglich Textpassagen zu explizieren. Dieser Umgang mit den Einzeltexten geht von der heterogenen Einheit der Gesamtliteratur aus und gibt, um die wissenschaftliche Überforderung auch künftig zu verringern, einen Überblick darüber, wie sich pädagogische Erfahrungsinhalte auf deren Varianten verteilen.

Im dritten Problemfeld (in D) wird das pädagogische Problem im Erfahrungshorizont der Verfasser verortet, indem die innere Einheit der Einzeltexte trotz der irreführenden Erfahrungserweiterung und die äußere Einheit der Erfahrungsliteratur erhalten bleiben. Der Fragenkreis der Explikation kann so vielleicht anhand konkreter Texte Pädagogische Erfahrungsliteratur als Bestandteil pädagogischer Fachliteratur auszeichnen. So wenig aber die Gesamtauswertung endgültige Ergebnisse erbringen kann, so wenig kann auch die Explikation der Einzeltexte einen Abschluß finden: Für die Lektüre der Texte will meine Untersuchung keinen Ersatz leisten! Sie wird also auch in dieser Hinsicht Fragment bleiben, denn mit anderen Erfahrungen verglichen ergeben sich immer wieder neue Gesichtspunkte.

Die abschließende applikative Erörterung (in E) trägt die Befunde der explikativen Auswertung zusammen und deutet ihre Eigentümlichkeiten in der Absicht, erziehungswissenschaftliche Handlungsforschung um einen Ansatz der Erfahrungsforschung zu bereichern. So soll die wissenschaftliche Vernachlässigung Pädagogischer Erfahrungsliteratur überwunden werden, indem Erziehungswissenschaft und Erziehungs-

praxis über diese Literatur in eine Beziehung treten können, in der beide etwas voneinander haben.

Der Anspruch der nun zu beginnenden Auswertung besteht hauptsächlich darin, in der Pädagogischen Erfahrungsliteratur zu orientieren und die besagten Beziehungsstörungen durch einen adäquaten Forschungsansatz überwinden zu helfen. Diese pragmatische Beschränkung trägt der Überzeugung Rechnung, daß in dem Grenzgebiet von Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft anhaltendere und fruchtbarere Begegnungen möglich sind, wenn erst einmal die Zeichen der Praktiker weder überhört noch, aus Argwohn oder Desinteresse, "falsch" ausgelegt werden.

In der ersten Untersuchungsetappe soll, um das Problem der fragwürdigen Wissenschaftsfähigkeit lösbar zu machen, der eigenartige Entstehungshintergrund Pädagogischer Erfahrungsliteratur aufgedeckt werden. Dabei muß ich - vorerst gegen Hentig's Warnung - die Erfahrungsliteratur als "Steinbruch" benutzen und alle irgend auffindbaren Hinweise auf Hintergründe und Prozeduren, Methoden und Absichten der Herstellung von Erfahrungstexten sammeln und systematisieren. Insbesondere werde ich mich von den in der Erfahrungsliteratur gebräuchlichen Wortbedeutungen anregen lassen und der Frage nachgehen, was eigentlich mit dem Wort "Erfahrungsbericht" gemeint sein mag. Denn weder vermag das Sprechen über Erfahrungsberichte eindeutig Bekanntes zu signalisieren noch ist die Sache selbst allgemein vertraut. Es gibt ja, wie ich erinnere, eine Vielfalt konkurrierender Ausdrücke, die für das Gemeinte eintreten wollen und Klassifikationsversuche nach sich ziehen, die ungereimt sind.

Die Untersuchungsmethode kann "phänomenologisch" genannt werden, weil sie zunächst auf die "natürliche" Ausgangslage der Verfasser zurückgeht (B I), danach die in den Texten objektivierte intentionale Einstellung zu rekonstruieren sucht (B II) und schließlich die wesentliche Struktur der Pädagogischen Erfahrungsliteratur zum Vorschein bringt (B III).

Im Ergebnis soll eine (vorläufige) genetische Theorie textlicher Erfahrung gewonnen sein, welche die zweifache Erfahrungsbasis und damit die Vorgänge der ungleichzeitigen Erfahrung modellhaft nachzeichnet. Da diese Vorgänge nicht transparent sind, können lediglich aus vorliegenden Anhaltspunkten hypothetische Rückschlüsse gezogen werden. Soweit die Schlüsse logisch konsistent sind, "kann" die Theorie aber für den weiteren Untersuchungsprozeß einen sicheren Grund legen und sich bewähren. Auch wenn sie im strengen Sinne empirisch nicht überprüfbar ist - ihrem wissenschaftlichen Status nach sollte sie wohl als "conceptual framework" bezeichnet werden (vgl. Brumlik 1973, 12) - versucht die vorliegende Arbeit ihre Validierung zu gewährleisten.

Noch eine Anmerkung am Rande: Die Geltung der genetischen Theorie textlicher Erfahrung erstreckt sich möglicherweise über die Pädagogische Erfahrungsliteratur hinaus auch auf Erfahrungsliteraturen aus anderen Praxisbereichen. Sie erstreckt sich aber nicht, wie ich schon angedeutet habe, auf autobiographische und fiktionale Erfahrungsliteratur. Doch deren Erhellung würde ihr gewiß zu Klärungen im eigenen Bereich verhelfen.

B. STRUKTUREN PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNGS- LITERATUR - ZUR PHÄNOMENOLOGIE IHRER ENTSTEHUNG

I. NACHTRÄGLICHKEIT UND VORSÄTZLICHKEIT ODER: DER ZWEIFACHE KONTEXT PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNGSBERICHTE

1.0 Der Handlungskontext und die Bemühung um Authentizität

Die Ausgangslage der Autoren Pädagogischer Erfahrungsliteratur besteht allgemein darin, daß das pädagogische Handlungsgeschehen bereits zurückliegt, wenn die in ihm gewonnenen, eigenen Erfahrungen erhoben werden und schriftliche Form erhalten. In dieser Lage verbindet sich die Notwendigkeit einer retrospektiven Blickrichtung auf die im Handlungskontext erworbene Primärerfahrung mit dem Anspruch, sie wahrheitsgemäß und glaubwürdig, d.h.: authentisch zu dokumentieren. Diesem schon in der Natur der Sache liegenden Anspruch nachkommen zu wollen darf zweifelsfrei und ausnahmslos als Disposition der Verfasser vorausgesetzt werden - sie bildet einen einheitlichen, konstitutiven Grundzug Pädagogischer Erfahrungsliteratur. Während andere Formen authentischer Erfahrung, z.B. ein Filmbericht, an simultane, oder, wie die wissenschaftliche Beobachtung, an objektive Fremderfahrung gebunden sind, beruht die retrospektive Authentizität des Erfahrungstextes auf dem Umstand, daß das Subjekt der Erfahrung und das Subjekt ihrer Erhebung identisch sind. Diese auch der autobiographischen und fiktionalen Erfahrungsliteratur zukommende Auszeichnung wirkt sich indessen auf seiten der Verfasser Pädagogischer Erfahrungsliteratur als eine Quelle von Belastungen und Schwierigkeiten aus.

1.1 Der bei Beginn der Erfahrungserhebung in Distanz gerückte Handlungskontext

Versetzt man sich versuchsweise einmal in ihre Lage, so fällt auf, daß bereits die retrospektive Struktur der Erfahrungserhebung, die auf das eigene Handeln zurückblickende

und ihm nachgehende Einstellung beim Schreiben, eine eigentümliche Anstrengung mit sich bringt. Es gilt, die immer schon flüchtige, entrückte Primärerfahrung in ihrer Substanz zu erhalten. Daß die Verfasser darum wissen, mag stellvertretend für viele ähnlich lautende Äußerungen eine Passage aus Ernst Köhler's "Notizen über eine Schule in Baden-Württemberg" verdeutlichen:

"Das Gedächtnis vollbringt bekanntlich Wunderdinge. Es ist höchst aktiv. Es bearbeitet und verfälscht das Erlebte laufend, oft bis zur Unkenntlichkeit. Dieser Vorgang hatte bei mir offenbar auch schon eingesetzt: knapp drei Vierteljahre nach meiner Entlassung (aus dem Schuldienst, K.T.) merke ich bereits, daß meine Erinnerungen an die Schule sich verändern, daß sie verflachen, simpler werden und in eine Reihe von Anekdoten zerfallen, die sich leicht und mit sicherem Heiterkeitserfolg erzählen lassen. Der unmittelbare Kontakt zu den Schülern und früheren Kollegen ist abgerissen, so daß ich das, was ich hier niederschreibe, nicht mehr kontinuierlich an neuen Erfahrungen überprüfen kann. Die Frage ist für mich, wie ich den Zerfall meiner Erfahrungen eine Zeitlang in Grenzen halten kann" (Köhler 1980, 16).

Die zunehmende Distanz zum Handlungskontext wird in vielen Fällen weitaus geringer sein oder weniger stark empfunden werden; immer aber ist sie groß genug, um eine Konservierung der frischen Erfahrung zu vereiteln: Der vergangene Handlungskontext ist letzten Endes nicht einholbar. So stellt sich das schwierige Problem, daß die strukturelle Nachträglichkeit der Schreiberfahrung nicht in einen förmlichen Verlust der Primärerfahrung umschlagen darf. Hierbei sind Grade der Distanz zu unterscheiden, größere Nähe zum Handlungs-geschehen bringt aber nicht automatisch für den Autor, wie Köhler's Bemerkung nahelegen könnte, spürbare Erleichterungen mit sich.

1.2 Die während der Textentstehung situativ gefährdete Reflexion

Die situativen Rahmenbedingungen des Schreibens sind in der Regel sicherlich nicht durch die Freizügigkeit gekennzeichnet-

net, wie sie nach einer Entlassung aus dem Schuldienst, nach der Pensionierung etwa, gegeben sein mag, sondern durch das Fortbestehen der pädagogischen Handlungserfordernisse. Die Bemerkung eines Sonderschullehrers bringt dies zum Ausdruck:

"Wenn ein geplagter Landschulmeister ein Buch schreibt, so muß er sich die Zeit dazu geradezu stehlen. Er hat nämlich etwas weit Ernsthafteres zu tun: Er muß Schule halten. Deshalb ist vieles in diesem Buch nur angedeutet, bruchstückhaft beschrieben, nicht mit genügender Konsequenz zu Ende gedacht. Ein in allen Punkten ausgefeiltes Buch zu schreiben will ich gerne fleißigeren Leuten überlassen" (Jegge 1976, 13).

Sozialarbeiter aus einem Haus der Offenen Tür bestätigen diese Situationsbeschreibung:

"Wir schreiben nicht aus gesicherter Distanz, etliche Jahre nach einem Experiment, sondern während uns die Praxis in Atem hält. Wir schauen nicht abgeklärt auf die zurückliegende Zeit ..." (Kraußlach u.a. 1976, 9).

Praktiker genießen eben nicht jenen Komfort, welchen - vergleichsweise - wissenschaftlich-empirische Versuchsanordnungen dank ihrer gründlichen Vorbereitung und aufgrund der geordneten Durchführung bieten können. Versuche, daran etwas zu ändern, haben kaum Aussicht auf Erfolg:

"Nach meiner Ernennung zum Beamten auf Lebenszeit beantragte ich einen dreijährigen Urlaub vom Schuldienst, mit der Begründung, ich wolle ein Buch über meine Schulerfahrungen schreiben. Es dauerte fast ein halbes Jahr, bis ich ablehnenden Bescheid bekam" (Ermer 1975, 139).

Das situative Problem ist nicht zu verwechseln mit dem strukturellen Problem der Distanz zum pädagogischen Geschehen. Es liegt in der Störung der nachträglichen Reflexion durch neue und andere Erfahrungen in einem Handlungskontext, dem die textrelevante Primärerfahrung nicht direkt oder nicht mehr angehört. Die mangelnde Souveränität der Verfasser bei der Ausschaltung situativer Störfaktoren droht daher die Einlösung des Anspruchs auf Authentizität zu behindern.

1.3 Der ursprüngliche Erfahrungsanstoß als Motivation zur Erfahrungserweiterung

Ein Gegengewicht zu den Problemen des drohenden Zerfalls der Erfahrung und der situativen Störung ihrer Erhebung bildet allerdings der ursprüngliche Erfahrungsanstoß, der dazu motiviert, sie festzuhalten und mitzuteilen: die "eigentliche", Handlungen und deren Reflexion umfassende Primärerfahrung, die nicht verlorengehen und trotz widriger Umstände am Leben erhalten werden soll. Aber dieser Impuls verbürgt ja nicht schon retrospektive Authentizität, eher verleitet er die Verfasser zu aufwendigen Erfahrungsdeutungen, die in ausgiebiger Reflexion aus großer Distanz gewonnen werden, oder zu solchen Erfahrungswahrnehmungen, die sich unter dem Eindruck akuter Handlungsnotwendigkeiten, gleichsam noch außer Atem, zur Geltung bringen. Der entscheidende, aber komplexe Anstoß zur Erfahrungsmittellung drängt sie vielleicht gerade in die Extrempositionen größter Handlungsnähe oder distanziertester Reflexion. Solche Standorte aber, die durch diese Extreme markiert sind, eignen sich keineswegs dazu, die Substanz der eigenen Erfahrung authentisch sicherzustellen. Blieben die Verfasser dem Handlungskontext "mit Haut und Haaren" verhaftet, entstünden bestenfalls Protokolle, in denen ein Erfahrungsgesamt noch gar nicht ausgereift wäre; bliebe ihre Retrospektive allein der distanzierten Reflexion anheimgestellt, kämen "Memoiren" oder gar "Philosophien" dabei heraus. So sind sie gehalten, die ursprüngliche ("intrinsische") Motivation dadurch authentisch aufzuheben, daß sie gleichsam in den Zwischenräumen von Handlung und Reflexion eine Erfahrungserweiterung verankern. Der Grundzug der Authentizität ist also nicht einfach eine Funktion der Schreibsituation oder der Handlungsnähe, von Annehmlichkeit oder Atemlosigkeit. Authentizität hängt nicht allein von "günstigen" Umständen oder "großem" Aufwand ab, sondern davon, daß sich die Verfasser jenen strukturell, situativ und motivational bedingten Schwierigkeiten aussetzen, ihren Anfechtungen indessen entgehen. (Diese drei problematischen Determinan-

ten der Ausgangslage einer authentischen Erfahrungserhebung können den verbreiteten, wissenschaftlichen Argwohn gegenüber pädagogischen Erfahrungstexten verständlich machen. Ein zweiter Kontext, der in die Ausgangslage hineinwirkt, läßt demgegenüber eher das wissenschaftliche Desinteresse als plausibel erscheinen.)

2.0 Der Gebrauchskontext und die Orientierung am Erfahrungsaustausch

Den Anstoß zur Erhebung und Mitteilung der Erfahrung geben nicht allein die Vorkommnisse im Handlungskontext. Eine prospektive Orientierung tritt vielmehr generell neben die retrospektive Blickrichtung und ist wie sie konstitutiv für die gesamte Pädagogische Erfahrungsliteratur. Mit der prospektiven Orientierung der Erfahrungsmitteilung verbindet sich der eigenartige Anspruch, informativ auf einen Erfahrungsaustausch bezogen zu sein, dessen Früchte in einen künftigen Handlungskontext einfließen sollen. Diese auf einem Erfahrungsmarkt zu vermittelnde Nutzenanwendung eigener Erfahrungen - wobei andere von ihr in der Weise Gebrauch machen, daß sie ihr pädagogische Handlungsanweisungen oder -anregungen entnehmen - unterscheidet die Pädagogische Erfahrungsliteratur von den mit ihr verwandten autobiographischen und fiktionalen Spielarten der Erfahrungsliteratur. Die vorsätzlich prospektive Orientierung bildet gerade im Vergleich mit diesen beiden Abteilungen das eigentliche Zusammengehörigkeitskriterium pädagogischer Erfahrungstexte, die "Klammer" der Pädagogischen Erfahrungsliteratur. Sie beruht darauf, daß die Erfahrungserhebung einem Vorgang der Berichterstattung überantwortet wird, der antizipierend den Gebrauchskontext des Erfahrungsaustausches berücksichtigt und den eigenen Erfahrungsbeitrag entsprechend abstimmt und präsentiert.

Damit also Pädagogische Erfahrungsliteratur als ein Medium des Erfahrungsaustausches der Praktiker fungieren kann,

wird den Erfahrungstexten die Form von Berichten verliehen. Kollegen, aber auch der breiteren Öffentlichkeit, soll mit ihrer Hilfe Einblick in die eigene Arbeit gegeben werden. Zuweilen suchen die Verfasser andere zu ermutigen, ebenfalls Erfahrungen mitzuteilen (vgl. Bert/Guhlke 1977, 6), hin und wieder werden Texte von Kollegen als Diskussionsanregung aufgegriffen und ausgewertet (vgl. Janssen 1977), oft finden sich Hinweise auf Einzelaspekte aus anderen Berichten. Dem Leser verhelfen sie dazu, über Probleme und Problemlösungen, die andernorts anfallen und sich bewähren, mühelos unterrichtet zu werden, ohne selbst einem direkten Leistungsvergleich ausgesetzt zu sein und ohne eigens in ein Studium eintreten zu müssen. Einer der Verfasser meint gar, daß die Lektüre von Erfahrungsberichten große Teile des Studiums und ganze Bibliotheken zu ersetzen vermag (vgl. Menze 1976a,12). Weil es Kollegen sind, die in pädagogisch bedeutsamen Handlungsfeldern, seien es Schulen, Jugendhäuser, Kinderheime und dgl. tätig sind, ist die Schwelle zur Lektüre niedrig, kurz: Pädagogische Erfahrungsliteratur gibt ein Modell eines Marktes ab, auf dem die Handelnden alles das austauschen, was sie interessiert. In dieser Auszeichnung einer prospektiven, wenngleich relativ aktuellen Gebrauchsorientierung liegt für die Verfasser die Notwendigkeit einer Entscheidung: Wie soll der Text in den Erfahrungsaustausch eingreifen?

2.1 Der appellative Modus der Berichterstattung

Soll er beim Leser etwas ausrichten, bewirken? Das wäre natürlich naheliegend, ja selbstverständlich. Alle Pädagogische Erfahrungsliteratur ist tendenziell adressatenorientiert. Die folgende Formulierung unterstreicht jedoch diese Tendenz:

"Dies ist ein Erfahrungsbericht aus einer in der Öffentlichkeit wenig beachteten Schulart, der Schule für Lernbehinderte. (...) Für Lehrer, die bereits ihren Dienst

in der Schule für Lernbehinderte tun, mag es interessant sein, ein Stück ihrer dienstlichen Wirklichkeit wiederzufinden. (7)

Dieser Bericht wendet sich auch an jene Studenten, die vor der Wahl stehen, ein sonderpädagogisches Studium aufzunehmen" (Korte 1980, 8).

Man sieht, daß der Text mit genauer Zielrichtung einen differenzierten Personenkreis erreichen soll, um zu zeigen, was in der Praxis passiert, um anzuregen, Rat zu geben, zur Diskussion zu stellen, Rechenschaft zu geben. Wolfgang Wimmer richtet die Frage, ob es ein Interesse gebe, das es rechtfertige, sein Buch zu veröffentlichen, nachdem er im Unterricht daraus vorgelesen hat, an seine Schüler. Eine von vielen Antworten lautet:

"Ja, ich finde es richtig, daß man ein Buch über unsere Klasse bzw. über eine Hauptschule schreibt. Die Öffentlichkeit erfährt dann endlich mal wie es in einer Hauptschule zugeht, was die Lehrer alles aushalten müssen bei uns Schüler aber auch umgekehrt" (Wimmer 1976, 87).

Auch der Lehrer findet es richtig, die pädagogisch-politische Absicht, die er hegt, ist deutlich in einer Widmung angesprochen:

"Ich habe ein Buch für meine Schüler geschrieben, nicht gegen sie, und wenn ich beispielsweise von Jugendlichen spreche, die gestohlen haben, dann in Wahrheit von solchen, die bestohlen wurden" (22).

Mit dem Erfahrungsbericht wirken zu wollen heißt nicht nur, sozialkritische Aufklärung zu betreiben, sondern vor allem pädagogischen Optimismus zu aktivieren:

"Dummheit ist nicht nur lernbar, sie kann auch verlernt werden. Verlernt durch Hilfe. Das wollte ich mit meinem Buch zeigen" (Jegge 1976, 274).

Oder:

"Es sollen (...) Möglichkeiten einer Jugendarbeit gezeigt werden, die bei den Jugendlichen Fähigkeiten aufdeckt und fördert" (Böseke 1977, 4).

Sozialarbeiter aus der offenen Jugendarbeit haben es so ausgedrückt:

"Ihr müßt helfen, damit Kollegen nicht immer die gleichen Fehler machen" (Kraußlach u.a. 1976, 258).

Entscheidend ist nicht, daß die Autoren ausdrücklich darauf hinweisen, daß ihr Text in diesem Sinne appellativ sein soll, sondern daß der Text selbst so beschaffen ist. Noch ein Beispiel:

"Vielleicht sollten sich Lehrer öfter an die eigene Schulzeit erinnern, wenn sie Schwierigkeiten mit Schülern haben. Der Gang zum Papierkorb mitten in der Stunde oder das Herumalbern mit dem Nachbarn ist sicher in den wenigsten Fällen als gezielter Störversuch zu deuten, sondern eher als Entkrampfung nach langem Stillsitzen. Schließlich hat auch der Lehrer das Bedürfnis, sich im Klassenzimmer zu bewegen oder sich durch entsprechende Beschäftigung der Schüler eine Gedankenpause zu verschaffen" (Heyder 1980, 52).

Auch die tatsächlich bewirkte Leserresonanz ist für die Bestimmung des appellativen Modus der Berichterstattung unerheblich. Nur die Ausrichtung darauf, daß die "Botschaft" bei einer Leserschaft "ankommt", ist ausschlaggebend. Nicht selten sind in appellativen Texten, um sie lesbarer zu machen, "journalistische" Textmerkmale vertreten (vgl. Korte 1980, 8).

Unterdessen fallen aber andere Arbeiten auf, die im Blick auf den Erfahrungsaustausch weit weniger um den Adressatenbezug bekümmert scheinen als darum, auf möglichst eindringliche Weise eigene Erfahrung zum Ausdruck zu bringen.

2.2 Der expressive Modus der Berichterstattung

Da ist beispielsweise der junge, an seinem Beruf verzweifelnde Lehrer, der alles einfach "mal loswerden" möchte (vgl. Fenske 1976, 23). Oder Uwe Bolius, der sich "zu erkennen gegeben hat", wie Hartmut von Hentig es in seinem Vorwort ausdrückt (vgl. Bolius 1979, 9), und so schreibt, als sei nichts wichtiger als die Briefe, die zu einem bestimmten Zeitpunkt eines dramatisch sich zuspitzenden Konflikts an seine Frau ergehen:

"Pöttsching, 25.11.1971

Mein liebes, gutes Traudile,
nein, ich bin nicht traurig, und es tut mir nicht weh,
daß dir der Amerikaner gefällt und du ihm einen Brief

geschrieben hast. Ich freue mich für dich und ich möchte dich ganz leise umarmen, denn ich spüre, wie sich die Dinge in dir bewegen, und wie du selber erstaunt und aufgeregt zugleich bist über das, was du getan hast" (198).

Während die appellativen Texte notfalls ohne ein "Ich" auskommen können, ist hier offenbar eine klare Entscheidung zugunsten subjektiver Selbstdarstellung gefallen. Unabhängig von entsprechenden Bekundungen ist den Verfassern vordringlich an der Mitteilung des eigenen Erlebens gelegen, freilich aus einem pädagogischen Handlungskontext. In seiner besinnlichen Schilderung eines Schultages schreibt Hans Buchmayer:

"Oft ist die Eitelkeit unsere beste Mitgift. Ohne sie - in einem umfassenden Sinne - wäre schwerlich ein Bericht zustande zu bringen wie dieser. Allein schon der unbeirr bare Anspruch Gehör zu finden, grenzt ja an Hoffart, die alles Herausgehobene beflügelt" (Buchmayer 1980, 50).

Texte dieser Art sind, so spürt man, expressiv gehalten. Sie drücken eigene Erfahrung rücksichtslos aus, indem sie sie auf die Ebene der subjektiven Betroffenheit projizieren, wie auch immer sie selbst dabei in Erscheinung treten und der potentielle Leser dazu stehen mag. Unter ihnen finden sich am ehesten erzählerische oder fiktionale Textmerkmale. Wer meint, die beiden genannten Varianten einer Orientierung am Erfahrungsmarkt reichten aus, um alle Erfahrungstexte rubrizieren zu können, der sieht sich bald getäuscht. Es findet sich nämlich eine große Anzahl von Berichten, die weder die Person des Verfassers noch die künftige Leserschaft in den Vordergrund rücken, sondern alle Beschreibungskunst darauf verwenden, die erfahrene "Sache" herauszuarbeiten.

2.3 Der darstellende Modus der Berichterstattung

Da werden reihenweise "Projekte" vorgestellt (vgl. Helbig 1978), oder es werden Versuche abgehandelt, wie in dem Text der Grundschullehrer Eva Maria Bert und Jochen Guhlke:

"So stellten wir uns die Fragen, ob man nicht untersuchen sollte, welche Ziele eines Faches in einem Schuljahr zu ihrer Erreichung der Hilfe des Lehrers bedürfen und welche ohne sie zu erreichen sind" (Bert/Guhlke 1977, 22).

In der Einleitung zu einem Text über Literaturunterricht heißt es:

"Unser Bericht enthält wenig Reißerisches, Außergewöhnliches, er gibt keine Enthüllungen, und wir berichten nicht über einen Schulversuch, neue Unterrichtsgegenstände oder -methoden, über die erfolgreiche Erprobung eines neuen didaktischen Konzeptes. Der Bericht enthält eher, was normalerweise im Deutschunterricht einer Gymnasialklasse geschieht ..." (Eggert u.a. 1975, 9).

In solchen Erfahrungsberichten sticht deutlich der sachlich-darstellende Modus hervor. Er kann durchaus auch in Tagebüchern vorherrschen, die ja gewöhnlich in expressiver Absicht geführt werden (vgl. Dericum 1980). Sachdienlichkeit ist, wie die zuvor aufgeführten Modi ein objektives Textmerkmal, davon sollten die zitierten subjektiven Äußerungen nicht ablenken. Es geht auffällig mit Elementen "wissenschaftlicher" Darbietung einher.

In Verfolgung der Entscheidungsfrage, wie der pädagogische Erfahrungsbericht auf dem Erfahrungsmarkt zur Geltung kommen soll, findet man also drei mögliche Antworten: Eigene Erfahrung kann appellativ, expressiv oder darstellend übermittelt werden. Die Trennschärfe der so begründeten Textklassifikation ist allerdings nicht "hundertprozentig", im Einzelfall finden sich vielleicht Elemente aller drei Modi. Über die Zuordnung zu einer Textsorte kann aber leicht im Blick auf die Stärke der Ausprägung befunden werden (vgl. die Ausführungen weiter unten). Über Art und Inhalt der Erfahrung ist mit der Klassifikation noch nichts herausgefunden, es bleibt offen, ob die Textsorten vielleicht für je spezifische Erfahrungsgehalte zugänglich sind.

Jedenfalls hat der Grundzug der vorsätzlichen prospektiven Orientierung am Erfahrungsaustausch differentielle Bedeutung für die Entstehung der Pädagogischen Erfahrungslitera-

tur. Es ist klar, was für die appellativen Berichte schon festgestellt worden ist, daß der Erfahrungsaustausch oder gar sein Gelingen auf diese Weise nicht vorherbestimmt ist. Ebenso wie der Handlungskontext bildet auch der Gebrauchskontext einen letztlich unverfügbaren Bezugspunkt. Dieses im Rückgang auf die "natürliche" Ausgangslage der Verfasser gewonnene Resultat verweist auf ein Zentrum, in dem beide kontextuellen Referenzen, die prospektive Orientierung und die retrospektive Beziehung, vermittelt werden. Die dort stattfindenden Erfahrungsvorgänge sind nun eingehend zu betrachten.

II. KONSTRUKTION UND MECHANISMUS ODER: DER WIDERSPRÜCHLICHE VORGANG DER ERFAHRUNGSERHEBUNG

1.0 Die Erfahrungsoperationen und die konstruktiven Erfahrungsmethoden

Der pädagogische Erfahrungstext ist nicht lediglich ein Text von und für Erfahrung, wie seine Einkreisung durch Handlungskontext und Erfahrungsaustausch anzeigt, sondern er stellt als Text selbst ein Mittel oder einen Weg der Erfahrung dar und konstituiert ein eigenes Erfahrungs-geschehen. Ohne die beiden kontextuellen Bezüge wäre er freilich nicht denkbar, seine eigentümliche Leistung besteht gerade in ihrer konstruktiven Vermittlung. Anzunehmen ist hierbei, daß dem Einholen des Handlungskontextes der konstruktive Primat zukommt, während die Antizipation des Gebrauchskontextes eine zwar notwendige, aber für die unmittelbare Textentstehung nur sekundäre Modifikation zu erbringen hat. Dem widerspricht nicht, daß die vorsätzliche Orientierung am Erfahrungsmarkt vielleicht schon abgeschlossen sein mag, wenn die Niederschrift erst beginnt. Auf der Ebene der Schreiberfahrung ist die retrospektive Blickrichtung einfach vordringlich, in einem großen Sprung gelingt hier nichts.

Die Autoren sind zunächst gehalten, das Problem der strukturellen Distanz zu bewältigen, indem sie nachträglich an die im Handlungskontext gründende Primärerfahrung anknüpfen.

Zweitens müssen sie die situativen Störungen ausschalten, damit sie die Primärerfahrung differenziert reflektieren können.

Und drittens liegt es in ihrer Aufgabe, sich auf den ursprünglichen Erfahrungsanstoß auf erweiterter Stufe zurück-zubesinnen. Dieser komplexe Vorgang kann nun in phänomenologischer Einstellung so vorgestellt werden, daß nacheinander drei Erfahrungsoperationen einsetzen müssen, um Primärerfahrung in einen Erfahrungstext zu transformieren bzw.

die Ebene der Schreiberfahrung mit der Ebene der Primärerfahrung zu verbinden:

- die Distanz Überwindende, den Handlungskontext ergreifende Operation der Erfahrungsaufnahme,
- die situationsgebundene, reflexiv Primär- und Schreiberfahrung vermittelnde Operation der Erfahrungsauswahl,
- die motivationsgesteuerte, eine aktuelle Erfahrungserweiterung leistende Operation der Erfahrungssprache.

Auf diesen Erfahrungsoperationen lastet die Konstruktion eines authentischen Erfahrungstextes. Wie sich jedoch schon die prospektive Orientierung am Erfahrungsaustausch als eine differentielle Grundstruktur erwies, so setzt erst recht die operative Rückbeziehung auf den Handlungskontext bei jedem der drei Vorgänge ein vielfältiges Repertoire variabler Erfahrungsmethoden frei. Ihnen gilt im folgenden das Hauptaugenmerk.

1.1 Die Methoden der Erfahrungsaufnahme

Das Aufnahmeproblem läßt sich umschreiben als die Schwierigkeit, die sich bei dem Versuch einstellt, der strukturell auf Distanz gegangenen Primärerfahrung habhaft zu werden. Da Erfahrung im Augenblick des Zugriffs schon vergangen ist, werden gern Hilfsmittel und Helfer in Anspruch genommen. Jürg Jegge hat zwar keine Mitautoren, nennt aber 16 Mitarbeiter namentlich (vgl. Jegge 1976, 275); außerdem verwendet er (vgl. 13), wie auch Ernst Köhler (vgl. Köhler 1980, 22), Schüleraufsätze; Hans Roth benutzt Hospitantenberichte und Stundenprotokolle seiner Schüler (H. Roth 1980, 22, 31), Götz Aly Presseberichte (vgl. Aly 1977, 10) und Dienstanweisungen (vgl. 22); vielfach kommt es zu Gruppenarbeiten; Tonbandaufzeichnungen und Stenographie (vgl. Hoffmann 1971, 16) sind eine Gedächtnisstütze, die gern genutzt wird. Von solchen Hilfen abgesehen bedarf es bestimmter Methoden, um Erfahrung aufzunehmen.

Eine naheliegende methodische Lösung des Problems der Erfahrungsaufnahme liegt darin, die laufende oder die schon länger zurückliegende Erfahrung sukzessiv aufzuzeichnen. Der Verfasser ist dann gehalten, den Handlungsprozeß auf einer Zeitstrecke von bestimmter Länge abzubilden. Diese kann mit einem mehr oder weniger engmaschigen, zumeist kalendarisch aus einzelnen Tagen oder der Zusammenfassung mehrerer Tage (vgl. Ermer 1975, 10) bestehenden Zeitgerüst versehen werden. Indem Handlungsbeschreibungen und Reflexionen ihrem zeitlichen Nacheinander entsprechend in die Sequenz der Zeiteinheiten eingetragen werden, ergibt sich eine Erfahrungsreihe :

"Nach dem Ende des Schultages wurde auf Band gesprochen, was am Vormittag geschehen war. Bis zum Frühjahr 1975 kamen auf diese Weise etwa 1000 Schreibmaschinenseiten Tagebuchnotizen zusammen" (Gürge 1978, 7).

Diese von drei Hauptschullehrern bewerkstelligte, extensive Arbeit war sicherlich belastend. Ein Gesamtschullehrer berichtet:

"Alles, was ich schreibe, geht mir vom schlaf ab"
(Hensel 1981, 56).

Und weiter unten:

"(Ich breche hier ab; es ist zu spät, mein gähnen verschluckt mein denken)" (82, vgl. 97).

Leichter erscheint die Rekonstruktion der Erfahrungsreihe aus größerem Abstand mit Hilfe gesammelter Notizen:

"Obwohl ich in diesen Septemberwochen noch nicht daran denke, später einen Bericht über meine Erfahrungen (...) zu machen, notiere ich mir Herrn Kellmanns Worte noch am gleichen Abend" (Tramsen 1973, 22; vgl. 73).

Bei einer zweiten Methode, Primärerfahrung dingfest zu machen, läßt der Verfasser die Retrospektive ohne Rücksicht auf reale Zeitabläufe an "hervorragende" Erfahrungen anstoßen und so ein Panorama entstehen, in dem "Atmosphäre" (Bert/Guhlke 1977, 26) und Raumeindruck den Ton angeben. Erfahrung wird dann in einer Weise aufgenommen, daß sie

ihren Stellenwert in dem ausgeleuchteten Erfahrungsraum bekommt. So berichtet etwa Hans Buchmayer (1980) über "nur" einen Schultag - auf 200 Seiten. Die Fülle seiner Beobachtungen und Reflexionen hätte er nicht an einem Tag, als Teilergebnis einer Erfahrungsreihe, bewältigen können. Vielmehr hat er viele irgendwann sensibel wahrgenommene Einzelergebnisse zu einer Ganzheit zusammenmontiert. Andere verzichten auf solche Montage und reihen die Schauplätze einfach aneinander (vgl. Pingler 1978, Link 1979).

Während die beiden genannten Aufnahmemethoden dem Handlungskontext nachspüren, insofern sie Erfahrung im Handlungsraum oder in der Handlungsreihe dingfest machen, besteht eine dritte, auf den ersten Blick weniger aufwendige Möglichkeit darin, Handlungserfahrungen von gedanklichen Stützpunkten her gleichsam um eine Mitte zu organisieren, die ein erworbenes Erfahrungssediment darstellt. Verfasser, die so vorgehen, werden möglicherweise Thesen in den Vordergrund stellen (zum Begabungsproblem etwa, vgl. Jegge 1976, 71) oder angesammelte Fragen mit Hilfe der aufgespeicherten Erfahrungen beantworten. So wird ein Erfahrungsbesitz gebündelt, der sich in Urteilen wie z.B. dem folgenden ausdrückt:

"Ich bin jetzt 32 Jahre alt und nach zehn Dienstjahren, die für mich die Hölle waren, vor wenigen Monaten auf Antrag meiner vorgesetzten Dienststelle in den Ruhestand versetzt worden. Dies ist etwas, was ich wohl noch lange nicht werde verarbeiten können. (...) Ich nehme die Erkenntnis mit, daß der Versuch, den in der Ausbildungszeit erkannten Idealen auch nur annähernd gerecht zu werden, an den verkrusteten hierarchischen Strukturen scheitern muß" (Katharina B. 1978, 211).

Die Erfahrungserhebung vertraut sich bei dieser Methode nicht mehr primär dem Handlungskontext an, sondern stützt sich gleichermaßen auf dessen Reflexion.

1.2 Die Methoden der Erfahrungsauswahl

Das Problem einer authentischen Textkonstruktion ist über die Lösung des Aufnahmeproblems hinaus auf die Bewältigung eines zweiten operativen Problems angewiesen, nämlich Erfahrung auswählen zu müssen. Die Verengung des Blickfeldes infolge der Aufnahmemethode läßt ja die Fülle der auf den Verfasser einströmenden Erfahrung nicht schon geringer werden, und die Gegebenheiten der Schreibsituation machen sich nun bemerkbar. Es gilt die für relevant befundenen Aspekte der Primärerfahrung zu filtern und beide Erfahrungsebenen zu vermitteln.

Dies kann man auf die Art lösen, daß dem Geschehensablauf protokollartig Erfahrungsmomente entnommen werden. Nach Bemerkungen der Verfasser zu urteilen, die so vorgehen, ist diese Methode nicht so leicht wie es scheint:

"Ich habe heute stoff für 20 seiten arbeitsjournal"
(Hensel 1981, 54).

Oder:

"Es fällt mir immer noch sehr schwer, bei der Fülle der auf mich einstürzenden Ereignisse, mein Tagebuch zu strukturieren" (Held 1978, 23).

Wie Peter Held hier zum Ausdruck bringt, daß die Qual der Wahl durch die Nähe zum pädagogischen Geschehen keineswegs gemildert wird, heißt es auch bei Uwe Bolius:

"Immer wieder liefen mir die Details auseinander"
(Boliu 1979, 23).

Oder:

"Die ungeheure Fülle neuer Erfahrungen, die ich gleich in den ersten Tagen hier im (Kinder-, K.T.) Dorf aufgenommen hatte, wirbelte ungeordnet durch meinen Kopf" (60).

Eine Bemerkung von Fritz Gürge, wonach die Lehrertagebücher "zwischen Klassenraum und Lehrerzimmer" (Gürge 1979, 30) entstanden seien, wird man wohl als eine Metapher lesen müssen, die weniger die reale Auswahlprozedur als den Anspruch auf Authentizität widerspiegelt: Denn

Erfahrungsmomente enthalten gleichermaßen Handlungs- und Reflexionsanteile. Eine andere Art, des Auswahlproblems Herr zu werden, liegt in der Methode, vorzugsweise die sich

"... an sinnlichen Details, an jähren Gefühlen, am sprachlosen Kopfschütteln abspielenden Hautabschürfungen oder Faszinationen" (Rumpf 1979, 31)

zu beachten. Solche Erfahrung e i n d r ü c k e tauchen "wie von selbst" (vgl. Köhler 1980, 9) auf. Zuweilen mag es so aussehen, als solle "dreckige Wäsche" (19) gewaschen werden, oder so, als werde das Wesentliche vertuscht:

"Das soll der Erfahrungsbericht eines Lehrers sein? Was ist aber mit seinem Unterricht, mit seiner eigentlichen Arbeit? Davon redet er bislang nur ganz nebenbei. Warum? Das sind doch etwas merkwürdige Prioritäten" (40).

Sie entstehen dadurch, daß die vermeintlich unwichtigen Dinge dem Verfasser nicht mehr aus dem Kopf gehen: "in Krümeln suchen" nannte Horst Rumpf (1966a, 100) diese Methode. Hans Buchmayer hat sein Buch um einen hundertseitigen Anmerkungsapparat erweitert, da die erste Buchhälfte nicht alles Mitteilenswerte aufzunehmen vermochte. Hildburg Kagerer's "Schuleindrücke" (Kagerer 1978, 141) enthalten Träume (vgl. 22) und ältere Notizen (vgl. 9). Sie geht auf ihre Auswahl so ein:

Festgehalten sind Beobachtungen, die mich während dieser Zeit am stärksten berührten: Beobachtungen während der Pause, während des Unterrichts, auf Wandertagen, auf Feten, bei Gesprächen bei mir zu Hause. Festgehalten ist, was mich beschäftigte nach den sechs Vormittagsstunden, was übrigblieb von der Fülle an optischen und akustischen Eindrücken" (7).

Ein anderer Lehrer, Leiter eines Gymnasiums, fragte demgegenüber eine Schülerin,

"ob sie nicht ein nachhaltiges Erlebnis aus ihrer Schulzeit für meine Geschichten beisteuern könnte" (Schütt 1981, 52).

Nicht immer sprechen die ausgewählten Erfahrungen für sich, wie im Falle der soeben beschriebenen Methode. Ein dritter Lösungsweg besteht nämlich darin, Handlungsbeispiele für das, was man mitteilen will, zusammenzustellen. So verfährt

Jochen Korte, wenn er "Tagesabläufe" von Schülern nachzeichnet und betont, sie seien keine Phantasieprodukte, "sondern Produkt meiner Beobachtungen und Unterhaltungen mit Kindern und Eltern" (Korte 1980, 41).

Jörg Kraußlach und seine Kollegen (1976) liefern immer wieder "Beispiele" (157), um die Möglichkeiten der Jugendarbeit mit aggressiven Rockern zu belegen. Ein solches Vorgehen kostet manchmal erhebliche Zeit, bis sich die Erfahrungen b e l e g e einstellen:

"Bei Heini dauerte es dreieinhalb Jahre, ehe er soweit war, das zu formulieren, was ihn seit langem bedrückte. Dreieinhalb Jahre, während derer ich mich konsequent weigerte, irgendeinen Druck auf den Buben auszuüben, während derer ich mich selbst lieber als 'schlechten Lehrer' titulieren ließ, als die sich anbahnende ganz schwache Vertrauensbasis zu belasten" (Jegge 1976, 85).

In der Regel ist die Auswahl freilich abgeschlossen, sobald die erwünschten Beispiele zusammengekommen sind. Katharina B. berichtet absichtlich "im Zeitraffer" (Katharina B. 1978, 208), denn

"... es fällt mir schwer, das Klima zu schildern, das mir jetzt (nachdem sie hergebrachte Wertsysteme im Unterricht in Frage gestellt hat, K.T.) entgegenschlug" (209).

Ein Hauptschullehrer schreibt:

"Da ich das Verhalten der Schüler von jeweils verschiedenen Aspekten her analysiere, ist es nicht sinnvoll, die Unterrichtsbeispiele in ihrer chronologischen Reihenfolge darzustellen. Zum Teil werden gleiche Beispiele zur Verdeutlichung unterschiedlicher Aspekte herangezogen" (Kuhlmann 1975, 54).

Jörg Kraußlach u.a. weisen vielfach darauf hin, daß bei dieser Auswahlmethode "aus Platzmangel" (35) manches "verkürzt dargestellt" (26) werden müsse (vgl. auch 44):

"Während wir diesen Bericht geschrieben haben, ist uns erschreckend deutlich geworden, daß wir über die Mädchen kaum Aussagen machen konnten, ..." (153).

1.3 Die Methoden der Erfahrungssprache

Mit der Lösung der Aufnahme- und Auswahlprobleme sind die beiden Erfahrungsebenen noch nicht fest verbunden. Es stellt sich noch das methodische Problem des Aufschreibens, Aufzeichnens oder Aussprechens der Erfahrung, welches darin besteht, im Zuge der notwendigen Erfahrungserweiterung zugleich dem ursprünglichen Erfahrungsanstoß entgegenkommen zu müssen. Hierüber sind Äußerungen der Verfasser im geringeren Umfang zu finden, aber eine Möglichkeit für eine authentische, erfahrungsbegleitende Sprache besteht offenbar darin, umgangssprachliche Elemente, Dialoge, Idiome usw. in den Text einfließen zu lassen, so daß die

"... merkwürdige Mischung aus Routine und Diffusität (...), die einen unfähig macht, das wahrzunehmen, darüber zu reden, womit man leibhaftig zu tun hat" (Rumpf 1979, 31),

zersetzt wird. Man mag es als nachteilig ansehen, was Horst Hensel dazu bemerkt:

"Ich habe nahezu alle Eintragungen am Ende des betreffenden Tages gemacht, egal wie spät es war oder wie schlapp ich war. Daraus erklären sich manche Emotionalitäten, Zynismen, Wiederholungen, Schwachheiten und unhübschen Formulierungen" (Hensel 1981, 101).

Das Herstellen solcher reflexiver Erfahrungsskizzen vermeidet wenigstens Beschönigungen. Bei Uwe Bolius heißt es dazu:

"Alltagssprache war nötig. Nur sie hat die Kraft und die Zartheit, von so einfachen Dingen, wie sie in Pötsching geschehen sind, trotz aller Komplexität ganz schlicht zu berichten. Die Wissenschaft kann das nicht. Doch da ich von vielen Menschen verstanden werden will, und nicht bloß von einer herrschenden Minderheit, den so genannten Gebildeten, habe ich mich angestrengt, so einfach wie möglich zu schreiben" (Bolius 1979, 11).

Die Aussprache des ursprünglichen, motivationalen Erfahrungsanstoßes bedarf, wie es andere Autoren ausdrücken, einer "aufgelockerten" Sprache:

"nur diese Form der Darstellung schien uns geeignet, unsere Einstellung zu Schülern, Stimmungen einzelner Kinder, den Umgangston untereinander und die Atmosphäre beim Arbeiten (...) wiederzugeben ..." (Bert/Guhlke 1977, 9).

Davon unterscheidet sich klar eine zweite Möglichkeit der Erfahrungssprache. Dabei werden erzählend Erfahrungsbilder der ausgemalt. Introspektion (vgl. Thiekötter 1981), Assoziation (vgl. Buchmayer 1980) und Ironie sind hier am Werk. Überhaupt eröffnet sich bei dieser Methode ein Feld für das Experimentieren mit literarischen Stilmitteln und die Schaffung "eindrucksvoller Wortbilder" (in: Mann 1978, 2). Die reflexive Sprachintention ist in die Handlungsschilderungen unmittelbar integriert. Während Ernst Köhler in diesem Sinne schreibt:

"Ich werde dem lumpigsten Erinnerungsfetzen mehr Vertrauen schenken als meinen nachträglichen Versuchen, aus all dem eine Lehre zu ziehen" (Köhler 1980, 16),

versucht eine dritte Erfahrungsmethode genau dies.

Sie löst das Problem der Erfahrungssprache durch Formulierung klarer Erfahrungsaussagen. Hierbei kommen nicht selten Elemente einer Theoriesprache zum Tragen, wie die Texte von Götz Aly (1977) oder Lutz Roth (1978) zeigen. Für Wolfgang Wimmer ist dies Anlaß zu Selbstkritik:

"Meine Schreibweise kam mir kalt und nüchtern vor. Sie erinnerte mich an eine Kamera, die manches aufnimmt, doch selbst unbeteiligt und ohne Bewegung bleibt" (Wimmer 1976, 22).

Ähnlich beurteilt Abraham Teuter seine Berichtssprache:

"Dabei werden die Kinder oft unter Begriffen wie 'Klasse' oder 'die Kinder' oder 'die Schüler' zusammengefaßt. Gemeint ist dann immer, wie ich die Kinder als Gruppe gesehen habe, obwohl natürlich immer welche dabei waren, auf die meine Beschreibungen nicht exakt zutreffen, es sind Verallgemeinerungen" (Teuter 1981, 106).

An dieser Stelle sei die Darstellung der Erfahrungsmethoden als ein Nebeneinander voneinander isolierter Elemente beendet. So leicht sich die zitierten Beispiele vermehren ließen, so schwierig wäre eine eingehende wissenschaftliche Analyse der drei Erfahrungsoperationen. Allein zum Komplex "Erfahrungssprache" müßten Untersuchungen stattfinden, die den hier eingeschlagenen, phänomenologischen Beschreibungsansatz sprengen würden. Auch was die einzelnen Erfahrungsmethoden anbelangt, so sind sie im Wege einer Sammlung einschlägiger Autorenzitate nur recht grob bestimmbar. Für

den Zweck einer Strukturerrhellung kann ihre Auflistung jedoch nützlich sein. Indem sich zeigte, daß die Erfahrungserhebung nicht nur die Primärerfahrung kanalisiert, sondern sie auch in recht unterschiedlichen Aggregatzuständen in den Text gelangen läßt, wird die Entstehung authentischer Erfahrungsberichte ein wenig transparenter gemacht. Der gesamte Vorgang ist damit allerdings noch lange nicht durchleuchtet.

2.0 Die Erfahrungsfunktionen und die Automatik der Erfahrungsoperationen

•
Angesichts der notwendigen Verknüpfung der separaten Erfahrungsebenen - des Handlungskontextes und der Ebene der Schreiberfahrung - steht den Autoren also eine Vielfalt methodischer Konstruktionselemente zur Verfügung: Innerhalb jeder Operation sind ihnen - nach dem hier gefundenen analytischen Zugriff - drei Methoden eröffnet, die, kursiv hervorgehoben, entweder reflexiv oder unmittelbar handlungsbezogen sind oder Reflexion und Handlungsbeschreibung integrieren. Sie seien noch einmal schematisch vergegenwärtigt:

<u>Erfahrungsaufnahme</u>	<u>Erfahrungsauswahl</u>	<u>Erfahrungssprache</u>
Erfahrungsreihe	Erfahrungsmomente	Erfahrungsskizzen
Erfahrungsraum	Erfahrungseindruck	Erfahrungsbilder
Erfahrungsbesitz	Erfahrungsbelege	Erfahrungsaussagen

Soweit das Entstehungsmodell pädagogischer Erfahrungstexte bisher entwickelt worden ist, hat es also den Anschein, als sei es der freien Entscheidung der Verfasser anheimgestellt, welcher Methode sie jeweils den Vorzug geben. Es ist der Eindruck entstanden, als ließe sich ein Erfahrungstext willkürlich aus völlig beliebigen Strukturelementen zusammensetzen. Aber so klar es aus naheliegenden Gründen ist, daß die Verfasser eine gewisse Reduktion der methodischen Möglichkeiten vornehmen - mindestens drei Erfahrungsmethoden

sind jedoch unabdingbar, damit die operativen Vorgänge abgeschlossen werden können - so erheben sich doch die Fragen, nach welchen Kriterien die Reduktion erfolgt, wie die Methoden zur Anwendung gelangen, insbesondere wie ihre Synthese, die ja auch eine Synthese der Erfahrungsoperationen impliziert, zustandekommt? Ein Gedankenexperiment bringt Antworten, die eine funktionale Erklärung nahelegen.

2.1 Die Funktion des Erfahrungsinteresses

Ein erstes Kriterium muß darin liegen, daß ein vordringliches Interesse des Verfassers an einer der drei Erfahrungsoperationen vorliegt, ein Interesse entweder an der Aufnahme, an der Auswahl oder an der Aussprache der Erfahrung. Dieses Erfahrungsinteresse ist nicht zu verwechseln mit dem Interesse an der Berichterstattung, das sich in verschiedenen Modi niederschlägt. Es hat vielmehr zu tun mit jenen Determinanten der Ausgangslage, die mit dem Problem der Nachträglichkeit und dem Anspruch auf Authentizität zusammenhängen. Und vor allem hat es mit der Primärerfahrung selbst zu tun, mit ihrer inhaltlichen Qualität. Sie muß hier, wo es um die Struktur der Textherstellung geht, noch im Schatten der Aufmerksamkeit bleiben. Ein kräftiger Erfahrungsanstoß im Handlungskontext, worin auch immer er bestanden haben mag, und die Möglichkeit, die Reflexions-tätigkeit situativ einzuplanen, bei gleichzeitig stark empfundener Distanz zum Erfahrenen, könnten das Interesse in ihm wecken, seine pädagogische Erfahrung einmal hautnah festzuhalten; d.h.: Er würde eine Präferenz für die Operation der Erfahrungsaufnahme haben.

Angesichts äußerst starker Erfahrungsanstöße und subjektiv abgeschwächt empfundener Distanz zum Handlungskontext bei situativ kaum gestörter Reflexion wäre es freilich plausibel, wenn der Verfasser mehr Gewicht auf die Erfahrungs-

auswahl legte und sie zur Instanz seines Erfahrungsinteresses machte. Möglicherweise liegt dieser Fall bei Uli Puritz vor:

"Alles was ihr hier lest, ist der letzte Versuch, aus den Verstrickungen und Sackgassen einer zweiwöchigen Schreibarbeit die produktiven Brocken herauszufischen. Ich bin da reingeraten, weil das Herausfinden und Formulieren der komplexen Bewegungen, in denen man sich Luft zum Atmen verschafft, sich gegen die Institution wehrt, einfach mehr Zeit in Anspruch nimmt als der Redaktionsplan für dieses Heft zugesteht" (Puritz 1980, 31).

Offenbar hat ihm die Zeitschrift, die seinen Bericht veröffentlichte, eine Frist gesetzt, so daß die geduldige Aufnahme der eigenen Erfahrung keineswegs gesichert war. In dieser Situation hat entweder das reflexive "Herausfinden" der Erfahrung Priorität, ihre Auswahl also, oder das ebenso reflexive "Formulieren". Dem Zitat ist die Entscheidung von Uli Puritz nicht eindeutig zu entnehmen.

Es spricht aber etwas dafür, daß in erster Linie die Operation der Versprachlichung sein Erfahrungsinteresse bindet. Dies tritt immer dann ein, wenn der ursprüngliche Anstoß zur Erfahrungsmitteilung nur diffuse "produktive Brocken" zurückgelassen hat, die Distanz zum Handlungskontext nur schwach durchschlägt und die situativen Nebenwirkungen wenigstens vorübergehend ausgeschaltet sind. Der Anspruch auf Authentizität ist dann in der unmittelbaren Erfahrungssprache am sichersten aufgehoben.

2.2 Die Funktion der Erfahrungsrichtung

So wenig präzise hier eine theoretische Rekonstruktion der konkreten Ausgangslage ausfallen kann, zumal die Verfasser sich beharrlich über das ausschweigen, was über Details der Textentstehung hinausgeht, so bestimmt läßt sich doch angeben, wie bei gegebenem Erfahrungsinteresse im allgemeinen die Reihenfolge der übrigen beiden Erfahrungsoperatio-

nen programmiert ist. Zu diesem Zweck muß ein zweites funktionales Kriterium angenommen werden: das Einschlagen einer Erfahrungsrichtung, welche wiederum in der Aufnahme, Auswahl oder Aussprache der Erfahrung ihre Instanz haben kann. Dabei wird diejenige der beiden Erfahrungsoperationen Träger der Erfahrungsrichtung, welche geeignet scheint, dem Erfahrungsinteresse am zweckmäßigsten zu genügen. Im Falle eines dominanten Interesses an der Aufnahme folgt also die "logische" Notwendigkeit einer eingrenzenden Auswahl, denn die Erfahrungssprache fände sich einer Überforderung ausgesetzt, wollte sie die "ganze" Erfahrung ins Auge fassen; bei der Präferenz für die Erfahrungsauswahl gründet der nächste Erfahrungsvorgang in der Versprachlichung, die Erfahrungsaufnahme wäre hier gerade wegen ihres Zugriffs auf die ganze Erfahrung disfunktional; wo endlich die Erfahrungssprache selbst Priorität genießt, richtet sich der zweite Schritt auf die Erfahrungsaufnahme, Erfahrung erst auswählen zu müssen verfehlte hier die Neigung zur Erfahrungserweiterung.

2.3 Die Funktion der Erfahrungsweise

Die Synthese der Erfahrungsoperationen vervollständigt sich, wenn die jeweils übrigbleibende Operation in Kraft tritt. Sie fungiert als Instanz der Erfahrungsweise, d.h.: als eine die Intentionen der vorhergehenden Operationen umsetzende, Erfahrung darstellende Instanz. Damit ist die Frage beantwortet, nach welchen Kriterien eine authentische Textkonstruktion vor sich geht. Die Automatik der konstruktiven Vorgänge hat den ersten Eindruck relativiert, es handle sich bei der Entstehung von Erfahrungstexten um eine willkürliche Entscheidungsangelegenheit. Unter Berücksichtigung der konkreten Ausgangslage der Verfasser liegt lediglich die Bestimmung des Erfahrungsinteresses weitgehend in ihrer autonomen Verfügung. Der weitere Erfahrungsvorgang unterliegt einer funktional-eigengesetzlichen, hierarchisch-systematischen Konstellation von Erfahrungsoperationen.

Nicht zuletzt sind nun auch die Erfahrungsmethoden, die ja in der Darstellung vernachlässigt worden sind, der vorgezeichneten Logik eingepaßt.

3.0 Die Verfahren perspektivischer Erfahrungserhebung und die mechanische Synthese der Erfahrungsmethoden

Die folgenden, weiterführenden Überlegungen zeigen, wie die operative Automatik eine systematische Kombination der Erfahrungsmethoden nach sich zieht. Diese erhalten dabei funktionalen Stellenwert im Sinne einer zweckmäßigen Ausführung der jeweiligen Erfahrungsinstanzen. Auf diese Weise kommt es zu eigenartigen Verfahren textlicher Erfahrungserhebung.

3.1 Das chronologische Verfahren

Vorausgesetzt, das Erfahrungsinteresse liege aus gegebenen Gründen in der Aufnahme der Erfahrung, so scheinen, um diesem Interesse zu genügen, drei methodische Möglichkeiten in Frage zu kommen: Der Verfasser kann die Erfahrung als Reihe, Besitz oder Raum aufnehmen. Eine nähere Überlegung ergibt jedoch, daß die Aufnahme des Erfahrungsraumes als Gegenstand des Erfahrungsinteresses kaum verwirklicht werden kann - dazu wären so viele Detailstudien erforderlich, daß der Verfasser dieses Interesse lieber der fiktionalen Erfahrungsliteratur überlassen dürfte. Auch den Erfahrungsbesitz aufzunehmen könnte nur der Tendenz nach die Primärerfahrung einschließen, seine reflexive Struktur eignete sich eher für wissenschaftliche Befragungen. In authentischer Absicht kann er jedoch die Aufnahme seines eigenen Handlungsprozesses zum Erfahrungsinteresse machen. Ein Beispiel für solche chronologische Erfahrungsreihe:

"Noch sechs Tage bis zu den Sommerferien. Wie überstehen? Ich fuhr nach Hause und schlief bis um acht. Alle Zeugnisse fürs Neunte waren noch zu schreiben, und zwar doppelt. Aber ich schrieb erst Tagebuch bis um elf. In den stärksten Drucksituationen nimmt man sich Zeit für so was" (Ermer 1975, 68).

Bei einem Schulausflug war jedoch die Zeit nicht ausreichend, um die Erfahrungsaufnahme fortsetzen zu können:

"Ich setzte mich in den Aufenthaltsraum, um an meinem Tagebuch zu schreiben. Ich kam nicht weit. Ich kam in den ganzen zwei Wochen nicht weiter. Es blieb bei diesem Versuch, einmal etwas Zeit für mich zu haben" (114).

Nach Ablauf der zwei Wochen konnte Rudolf G. Ermer seine Erlebnisse freilich in die Erfahrungsreihe einfügen. Es gibt, wie oben bereits belegt, viele Hinweise darauf, daß es nicht leicht ist, Erfahrung dann aufzunehmen,

"wenn die Sache noch warm ist ..." (Rumpf 1979, 30).

Ein Beispiel noch:

"Als die Protokolle zur Routine wurden und sich deutlich abzeichnete, daß die unterschiedlichsten Geschehnisse im Sprachstil kaum variiert wurden und jede Spontaneität fehlte, suchten wir eine neue Methode. Das war aber auch nötig, weil sich herausstellte, daß nach dem anstrengenden Clubdienst kaum noch Kraft und Konzentration vorhanden waren, um detailliert die abgelaufenen Prozesse zu beschreiben. Außerdem lag die schriftliche Darstellung nicht jedem gleich gut, so daß oft nur oberflächlich formuliert wurde und eigene Emotionen unterschlagen wurden. (...) Daher entschlossen wir uns, die Berichte auf einen Cassettenrecorder zu sprechen. Tatsächlich wurden bei diesem 'Herunterreden' eigene Emotionen besser eingebracht. Die anfänglichen Schwierigkeiten (Angst vor dem Apparat) waren bald überwunden. Aber der Nachteil dieser Methode besteht im zeitraubenden Abhören der Bänder" (Kraußlach u.a. 1976, 70).

Chronologisch kann auch aus größerer Retrospektive berichtet werden. In der letztlich beibehaltenen Verpflichtung auf die laufende Sequenz der Handlung, auf das, was sich prozessual zuträgt, konkretisiert sich das übergeordnete Erfahrungsinteresse von Texten, die der Instanz der Erfahrungsaufnahme Priorität einräumen.

Diesem Interesse folgt die weitere Prozedur. Die kontinuierliche, z.B. tägliche Registrierung des Erfahrungsgeschehens wird bei der Lösung des Auswahlproblems in erster Linie Erfahrungsmomenten den Vorzug geben, denn die anderen methodischen Möglichkeiten sind relativ aufwendig. Angesichts der ständig zunehmenden Erfahrung erforderte es eine beson-

dere Anstrengung, rein reflexive Eindrücke oder allein handlungsbezogene Erfahrungsbelege, womöglich durch Vor- und Rückgriffe auf das Geschehen, eigens berücksichtigen zu wollen. Die der Auswahl von Erfahrungsmomenten eigene Dynamik sorgt dafür, daß nicht etwa redundante Informationen gespeichert werden:

"Zu Beginn des Schuljahres notierte ich noch Einzelheiten und Situationen, die mir später nicht mehr erwähnenswert erschienen. Wenn mit fortschreitender Zeit Hinweise auf Störungen durch Unruhe und Schwierigkeiten im Arbeitsverhalten der Klasse seltener werden, so ist das zunächst nicht als eine Aussage über Änderungen im Verhalten der Schüler zu werten, sondern als Aussage über Änderung meiner Einstellungen und Erwartungen" (Klink 1974, 5).

Die Erfahrungsweise des chronologischen Berichtes wird von einer Erfahrungssprache getragen, die vornehmlich den Erfahrungsablauf reflexiv begleitende Skizzen hervorbringt. Die Grenze dieses Verfahrens ist eine Grenze der Erfahrungsweise in der Prozeßdimension des Handlungskontextes. Dies wird von den Verfassern klar gesehen:

"Da ich am gestrigen Montag keine Gelegenheit hatte, Tagebuch zu sprechen, und sich am heutigen Dienstag wieder einiges gedrängt hat, bin ich wiederum nicht in der Lage gewesen, die Erlebnisse des gestrigen Tages etwas sinnvoller zu strukturieren. Es erscheint mir weiterhin fragwürdig, inwieweit das im Rahmen unserer aufreibenden und vielseitigen Arbeit überhaupt möglich ist" (Held 1978, 27).

Das chronologische Verfahren sei an dieser Stelle noch einmal schematisch dargestellt:

Erfahrungsinteresse: Aufnahme der Erfahrungsreihe
Erfahrungsrichtung : Auswahl von Erfahrungsmomenten
Erfahrungsweise : Aussprache von Erfahrungsskizzen

Die Außenperspektive der Erfahrungsaufnahme spitzt sich auf eine innere, reflexive Erfahrungsperspektive zu.

3.2 Das szenische Verfahren

Bei vorgezogenem Interesse an der Operation der Erfahrungsauswahl können Erfahrungsmomente, -eindrücke und -belege in Betracht kommen. Aber da weder flüchtige Erfahrungsmomente, bei denen Kontingenzen nicht zu vermeiden sind, noch Belege, die ja immer Belege für einen übergeordneten Erfahrungsgesamtgehalt sind, interessant genug wären, um unmittelbar ausgewählt zu werden, fällt die Priorität den besonders nachhaltigen, "anstößigen" Erfahrungseindrücken zu. Sie vermögen die zwischen den separaten Ebenen der Primär- und Schreiberfahrung vermittelnde Position der Erfahrungsauswahl am ehesten zur Geltung zu bringen. Desweiteren hat der Verfasser die Aussprache der Erfahrung zu leisten. Da weder Aussagen noch Skizzen dem sprachlichen Gestaltungsbedürfnis ganz gerecht werden könnten, sind Erfahrungsbilder hier angemessen. In der Aufnahme des aus vielen, mehr oder weniger kompositorisch aufeinanderabgestimmten Szenen zusammengesetzten Erfahrungsraumes besteht letztlich die Erfahrungsweise. Im Interesse der Innenperspektive macht sich das szenische Verfahren an die Aufnahme der äußeren Erfahrungsperspektive des Handlungsraumes. Es erschließt so den Handlungskontext in seinen situativen Strukturen. Bevor das dritte Verfahren erläutert wird, hier noch das Schema szenischer Textentstehung:

Erfahrungsinteresse: Auswahl von Erfahrungseindrücken

Erfahrungsrichtung : Aussprache von Erfahrungsbildern

Erfahrungsweise : Aufnahme des Erfahrungsraumes

3.3 Das thematische Verfahren

Ein dominantes Interesse an der Erfahrungssprache mag, um dem Inhalt Pädagogischer Erfahrungsliteratur einmal vorzugreifen, darauf zurückgehen, daß sich in der Erhebung der prozessualen und situativen Dimensionen des Handlungs-

kontextes nicht jenes Handlungswissen artikulieren läßt, das den "Praktiker" gerade auszeichnet: Er verfügt darüber routiniert, scheinbar unabhängig von raum-zeitlichen Handlungsstrukturen als frei schwebendes Material der Schreiberfahrung. In der Bevorzugung der Erfahrungssprache liegt eine Möglichkeit, dieses Wissen zu thematisieren und Aussagen darüber zu formulieren. Die flüchtige Skizzierung wie ihre bildhafte Ausmalung wären hierfür ungeeignet. Im Erfahrungsinteresse präziser, thematisch zentrierter Ausführungen werden die Verfasser ihren Erfahrungsbesitz aufnehmen und zwangsläufig gilt ihre Erfahrungsweise der Auswahl von passenden Erfahrungsbelegen, die ihre Urteile und Thesen stützen können. Bloße Erfahrungsmomente und -eindrücke heranzuziehen würde dabei kaum überzeugend sein. Abschließend sollen alle drei Verfahren in der folgenden Matrix gemeinsam abgebildet werden:

	Erfahrungs- interesse	Erfahrungs- richtung	Erfahrungs- weise
chronologisches Verfahren	Aufnahme der Erfahrungs- reihe	Auswahl von Erfahrungs- momenten	Aussprache von Erfah- rungsskizzen
szenisches Verfahren	Auswahl von Erfahrungs- eindrücken	Aussprache von Erfah- rungsbildern	Aufnahme des Erfahrungs- raumes
thematisches Verfahren	Aussprache von Erfah- rungsaussagen	Aufnahme des Erfahrungs- besitzes	Auswahl von Erfahrungs- belegen

III. GEDIEGENHEIT UND ÜBERSCHWENGLICHKEIT ODER:

DIE PARADOXE STRUKTUR PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNGSLITERATUR

1.0 Der zweifache Kontext und die strukturelle Ambivalenz der beiden Erfahrungsgewichte

Die Anatomie pädagogischer Erfahrungstexte hat ein System differentieller Strukturen ans Licht gebracht. Es ergab sich, daß die retrospektive Blickrichtung auf den erlebten Handlungskontext in der Absicht authentischer Erfahrungserhebung, je nach Ausgangslage, verfahrensmäßige Abläufe nach sich zieht, die deutlich voneinander unterschieden sind. Aus dem Blick geraten ist hierbei die prospektive Orientierung am Erfahrungsaustausch und damit an einem künftigen Gebrauchs- bzw. Handlungskontext. Auch sie wurde bereits für eine Klassifikation verschiedener Modi der Erfahrungsmitteilung verantwortlich gemacht. Während aber die auf den erlebten Handlungskontext verfahrensspezifisch rückbezogenen Perspektiven von primärer Bedeutung für die Textentstehung sind, kommt den an einem künftigen Gebrauchskontext orientierten Entscheidungen ein sekundärer, nur mehr modifizierender Stellenwert zu. Diese Modifikationsleistung hat es indessen in sich. Die genauere Betrachtung der Implikationen appellativer, expressiver und darstellender Berichterstattung wird das Bild eines eher gespannten Verhältnisses zwischen den retrospektiven Perspektiven und den prospektiven Entscheidungen ergeben. Die darin zum Ausdruck kommende Spannung der beiden Kontexte bewirkt eine Doppeldeutigkeit der Erfahrungsvorgänge, die für den pädagogischen Erfahrungsbericht so konstitutiv ist wie die Bemühung um Authentizität und die Orientierung am Erfahrungsaustausch je für sich. Der (dritte) Grundzug der Ambivalenz geht darauf zurück, daß die Herkunft der Erfahrung im Handlungskontext und ihr erwünschtes "Schicksal" auf dem Erfahrungsmarkt im Zuge der Textentstehung gleichsam kurzgeschlossen werden. Bevor gezeigt wird, wie dieser Kurzschluß die gesamte Ordnung der Erfahrungsvorgänge, die bisher freigelegt worden ist, erschüttert, sei im folgenden untersucht,

wie die Orientierung am Erfahrungsaustausch von Ansprüchen und Implikationen der Bemühung um Authentizität tangiert wird.

1.1 Die Orientierung am Erfahrungsaustausch unter dem Anspruch der Handlungskontexte

Es scheint sich um ein Modewort zu handeln. Aber wer immer eigene Erfahrung mit Menschen, mit der Gesellschaft, in der er lebt, im Beisein anderer zur Sprache bringt, der kann darauf gefaßt sein, daß sie, durch ihn angeregt und um es ihm gleichzutun, spontan an seine Rede anknüpfen oder ihm gar ins Wort fallen werden. Eine Erfahrung löst dann die vorige ab, eine weitere aus, reihum werden Erlebnisse preis- und, wo es paßt, zum Besten gegeben. Ein Anlaß zu fruchtbarem Erfahrungsaustausch wird leichter kaum gefunden werden können, wer immer der Runde angehören mag, ob nun pädagogisch Handelnde dabei sind oder nicht. Bedenken melden sich für den Fall an, daß die Lehrer unter sich sind. Dann könne, wie Ernst Köhler sarkastisch bemerkt (vgl. auch Kuhlmann 1975, 7), ein ganz "unproduktives Lemento" aufkommen:

"Sie sind unerträglich und wertlos, diese oft stundenlangen Lehrergespräche, in denen einer den anderen mit Hiobsbotschaften aus der Schule zu übertrumpfen sucht, und in denen man sich schließlich an die Hand nimmt und gemeinsam in immer tiefere Regionen der Hölle hinabsteigt" (Köhler 1980, 43).

Ähnlich moniert Uli Puritz, daß seine Gewerkschaft die jungen Lehrer von den erfahrenen Kollegen absondert, so daß ihnen, in einen "Ausschuß" ausgegrenzt, nichts anderes übrigbleibe, als die an der Schule wundgestoßenen Köpfe auszuweinen (vgl. Puritz 1980, 43).

Offenbar soll, wo ein Teilnehmerkreis homogen zusammengesetzt und das zu behandelnde Erfahrungsgebiet "von Berufswegen" vorgegeben ist, der Erfahrungsaustausch durch das Arrangement geradezu erzwungen und ein retrospektiv und zugleich prospektiv relevanter Handlungsbezug garantiert wer-

den. Denn im Handlungskontext selbst kommt solcher Austausch auch nicht von allein zum Zuge. In einem Bericht aus dem Hochschulbereich heißt es,

"daß ein offener und kontinuierlicher austausch mit kollegen über alltägliche schwierigkeiten und 'lösungsversuche' nur schwer herzustellen ist und viel geduld erfordert" (Görlitz u.a. 1978, 2).

Die Veranstaltung des Erfahrungsaustausches soll dafür Impulse, vielleicht sogar Ersatz liefern. Gerade eine produktive Diskussion bedarf aber über eine gewisse thematische Strukturierung hinaus eines Zufallsmomentes, das nur aus der Vielfalt und dem Reichtum der vertretenen Positionen, der Perspektiven und Horizonte der Beteiligten erwachsen kann. Kein Äquivalententausch wird dann inszeniert, vielmehr entsteht jener Erfahrungsmarkt, zu dem jeder beisteuert, was er hat, und auf dem jeder erhält, was er künftig braucht. Der egalitäre Charakter des Unternehmens ist das Entscheidende. Wichtig ist außerdem eine Distanz, die, ungestört auch von akademischer Beckmesserei, den Mut freigibt, eine Diskussion zu beginnen. Zu solch vielseitigem, ungezwungenem und freimütigem Erfahrungsaustausch bietet die Pädagogische Erfahrungsliteratur ein Forum. Auf ihm werden die Autoren zu Lesern, Leser zu Autoren.

Nun etwas emphatisch auf Chance und Zweck pädagogischer Gebrauchsliteratur hingewiesen, wird ein leichter Zweifel sich nicht zurückhalten lassen: Gibt es denn wirklich auf der Basis Pädagogischer Erfahrungsliteratur, über eine diffuse, publizistische Breitenwirkung hinaus, einen pädagogischen Erfahrungsaustausch, der im allgemeinen und im eigenen Interesse das künftige Handeln orientiert? Eine Leserumfrage - "Was läßt Sie nach Erfahrungsberichten greifen?" / "Welche Erfahrungen finden Ihr besonderes Interesse?" - könnte vielleicht in dieser Frage näheren Aufschluß geben. Was die Berichterstatter selber angeht, so deuten nicht wenige Hinweise auf ihre Einbindung in einen Erfahrungsaustausch hin:

"Durch das Buch war für mich Gespräch möglich, teilweise auch mit Menschen, mit denen ich sonst nie ins Ge-

sprach gekommen wäre. Ich erlebte, daß Aussprechen von sehr persönlichen, sehr subjektiven Wahrnehmungen eben-solches bei anderen provoziert und - ein Wir schafft" (Kagerer 1979, 29).

Aber auch im vorhinein spielt der Erfahrungsmarkt schon eine Rolle:

"Ich hätte (aber) nicht gewagt, dieses Tagebuch zu ver-öffentlichen, wäre mir nicht aus manchem Gespräch und Briefwechsel mit Kollegen aus anderen Schulen und Bun-desländern bekannt, daß ich hier nicht nur meine höchst privaten und zufälligen Erfahrungen fixiert habe" (Rumpf 1966a, 8).

Oft wird es wohl bei der Anonymität eines Marktes bleiben:

"Ich halte es immer noch für wichtig, Praxisberichte aus der Schule zu veröffentlichen, denn alle veröffentlich-ten Erfahrungen anderer Lehrer(innen) haben mir mehr Mut, Ideen, Erleichterung und Hilfe zum eigenen überlegten Standpunkt gegeben als viele andere pädagogische Bücher, selbst wenn die Autoren nur unzureichend von der Auswir-kung ihrer Veröffentlichung erfahren" (Wollny 1979, 32).

Dadurch kann freilich auch nicht ausbleiben, daß Erfahrungs-berichte nicht generell als Bestätigungslektüre aufgenommen werden. Solche Anonymität begünstigt vielleicht ablehnende Reaktionen (vgl. Bading 1979). Einer der Autoren versteht seine eigenen "Schulkampf-Texte" gar

"... als ein - aggressives und produktives - Wehren gegen die Mode der winselnden Lehrertagebücher, wo (letztlich arrogante) Pädagogen aus gutem Hause, gewöhnt an Weißbrot, hinausposaunen, das Graubrot des Arbeitslebens nicht zu verdauen" (Hensel 1981, 102).

Eine einschneidendere Restriktion darf nicht übersehen wer-den. Denn sicher stehen einer ungehinderten Erfahrungsdis-kussion dienstrechtliche Rücksichtnahmen im Wege:

"Der Beamte hat, auch nach Beendigung des Beamtenver-hältnisses, über die ihm bei seiner amtlichen Tätigkeit bekanntgewordenen Angelegenheiten Verschwiegenheit zu bewahren"

heißt es in § 64 Landesbeamtengesetz NRW (vgl. BBG § 61). Auf rechtliche Sanktionsmöglichkeiten und Präzedenzfälle soll hier nicht eingegangen werden (vgl. Henningsen 1967, 24f.). Jedenfalls sind juristische Vorsicht (vgl. Bolius 1979, 108, 329; Katharina B. 1978), die Verwendung von Deck-namen und Verfremdung von Ortsnamen opportun. Darüber hin-

aus bleibt ein Risiko, bei Kollegen anzuecken (vgl. Wimmer 1979) und als "Nestbeschmutzer" dazustehen (vgl. Ledersberger 1981, 71).

"Ein Lehrer, der ein Schultagebuch ohne sänftigende und beschwichtigende Untertöne niederschreibt, schneidet sich ins eigene Fleisch" (Rumpf 1979, 8).

Manche Erfahrungen sind vielleicht nur der fiktionalen Erfahrungsliteratur anzuvertrauen (vgl. z.B. Gabel 1980).

Die Restriktion des Erfahrungsmarktes ist also dem aktuellen oder künftigen Handlungskontext geschuldet. Zu der im eigenen Interesse liegenden Beschränkung gesellt sich die Diskretion angesichts der Folgen, die andere auszubaden hätten. Eine Mutter schreibt ein Adoptionstagebuch, dessen Fortsetzung nach Jahren sie ablehnt:

"Sie (die beiden adoptierten Kinder, K.T.) müßten es als Vertrauensbruch und Indiskretion empfinden, wenn ich jetzt, nachdem ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl der Familie, gegenseitige Achtung und Vertrauen hergestellt sind, meine Notizen über sie weitergäbe" (Dericum 1980, 124).

Andere Berichterstatter problematisieren ganz generell ihre Publikation:

"Während wir am Manuskript dieses Buches schrieben, befielen uns ähnliche Skrupel. Ist es richtig, das Niedergeschriebene zu veröffentlichen? Was spricht eigentlich dafür, und was spricht dagegen? Was werden die Jugendlichen sagen, wenn sie hören, daß wir ein Buch geschrieben haben?" (Kraußlach u.a. 1976, 258).

Ihre "Skrupel" lassen sich nicht endgültig ausräumen (vgl. 259), vielleicht sollte die Pädagogische Erfahrungsliteratur sich da begrenzen, wo das Gebiet autobiographischer Erfahrungsliteratur beginnen kann. Das eigene pädagogische Handeln muß aber legitimerweise in pädagogischen Erfahrungstexten abgebildet werden dürfen. Integrative, Autobiographie und pädagogische Erfahrungsmittelung enthaltende Textformen sind natürlich mit diesem Grenzziehungsproblem nicht konfrontiert (vgl. Fleischmann 1980; Mann 1982).

Durch den authentischen Rückbezug auf den Handlungskontext ist die prospektive Orientierung am Erfahrungsaustausch in

die Pflicht genommen: Dem Berichterstatter obliegt verantwortliche Rücksichtnahme; auf dem Erfahrungsmarkt gilt ja am Ende jede Erfahrung als glaubwürdig; niemand unterstellt, der Berichtende habe das, was er mitteilt, gar nicht erlebt; man könnte möglicherweise alles "überprüfen" (vgl. Baacke 1979, 25). Die Berichterstattung wird generell sogar als eine positive Aufforderung verstanden, den "allgemeinen Kern" der Mitteilung zu sichern.

"Dabei müssen die an solchem Erfahrungsaustausch Beteiligten offenbar mindestens zweierlei tun: Sie müssen sicherstellen, daß die einzelnen mitgeteilten Erfahrungen 'vergleichbar' sind, und sie müssen zu einer Entscheidung darüber kommen, für welche Art von Fällen die Erfahrungssätze 'gelten' sollen" (Mollenhauer/Rittelmeyer 1977, 31 - Anführungszeichen im Zitat bedeuten im Original Kursivdruck).

Wenngleich sie auch nicht den argumentativen Anforderungen eines "Diskurses" gegenüberstehen, insofern sie es nicht auf die Rechtfertigung und Begründung ihrer Handlungsnormen abgesehen haben, sondern lediglich auf eine Auseinandersetzung "auf Erfahrungsbasis", so stellt für sie der Vergleich der Erfahrungen und die praktische Abwägung der "Geltungsansprüche" doch eine Aufgabe dar, der nachzukommen angesichts der eigenen Handlungsbezüge ganz generell eine Belastung mit sich bringt. Unter diesem Gesichtspunkt bleibt es ohnehin ungewiß, ob der jeweilige Diskussionsbeitrag letztlich "ankommt". Zwei Umstände wirken hier mit:

Erstens dürfte sich das konkrete Lektüreinteresse bereits an den modalen Entscheidungen der Verfasser brechen. Warum sollte denn, wer persönlich bezeugte Pädagogik sucht, den voraussichtlich appellativ gehaltenen Jahresbericht einer städtischen Kindertagesstätte lesen wollen? Was könnte er mit einem neutral darstellenden Erfahrungstext anfangen? Texte des appellativen Typs stehen dem prospektiven Zweck, den Erfahrungsmarkt zu bereichern, offenbar am nächsten, sind unmittelbar marktorientiert. Expressive Berichte vermögen aufgrund ihrer persönlich gehaltenen, oft eigenwilligen, nicht selten emotionalen Diktion kräftige Diskussionsanstöße zu liefern, sind allerdings stärker auf ein

entgegenkommendes Lektüreinteresse angewiesen. Die darstellende Literatur bildet schließlich ein Erfahrungsdepot, das eher bei spezifischen Problemlagen abfragbar ist, Leser- und Verfasserinteressen müssen sich hier genauer aufeinander abstimmen. Es ist also nicht selbstverständlich, daß Leser das Schreibinteresse der Autoren zu ihrem eigenen Lektüreinteresse machen.

Zweitens stellt die gesellschaftliche Reichweite des Erfahrungsmarktes eine Schranke für das allgemeine Lektüreinteresse dar. Rezensionen in Zeitungen und Zeitschriften können gewiß dazu beitragen, die Verbreitung der Texte zu erhöhen (vgl. u.a. z.B. Rezensionen zu den Texten von Bolius und Löw in "Die Zeit" vom 9.1.1981). Mit zunehmender Intensität des Erfahrungsmarktes mag wohl der Tauschwert der expressiven Literatur ansteigen; in den großen Institutionen kursieren vielleicht eher hauseigene, appellative Texte. Von ihrer Art dürfte ein internes Reservoir an Texten abgeheftet sein, das unberührt von der Publizität mancher Einzeltexte ein wahres Schattendasein fristet. Letztlich wird wohl die aktuelle praktische Bedeutung der pädagogischen Handlungsfelder für die Verbreitung der berichteten Erfahrungsbstände ausschlaggebend sein. Je stärker das pädagogische Problem im Bewußtsein der Öffentlichkeit lebt, desto intensiver und unabweisbarer ist auch der pädagogische Erfahrungsaustausch.

Steht also der Gebrauchskontext Pädagogischer Erfahrungsliteratur unter dem Anspruch der Handlungskontexte, so findet sich der authentische Handlungsbezug umgekehrt auch unter dem Einfluß des Gebrauchskontextes. Die Tragweite dieser Beziehung ist für die Entstehung und die letztliche Gestalt der Texte ungleich größer.

1.2 Die Bemühung um Authentizität unter dem Einfluß des Gebrauchskontextes

Die Bemühung um authentische Erfahrungswiedergabe, so konnte gezeigt werden, wird durch eine gleichsam blinde Automatik spezifisch kombinierter Erfahrungsoperationen und -methoden realisiert. Ihre mechanische Synthese gewährt drei verfahrensspezifische Erfahrungsperspektiven: chronologische, szenische und thematische Schreiberfahrung. Auf das jeweils gewählte Verfahren trifft nun modifizierend einer der prospektiven Modi der Berichterstattung. Sein Beitrag besteht zunächst einmal darin, auf Textgestaltung und -umfang einzuwirken. So kann das Interesse, einen appellativen Bericht zu schreiben, dazu führen, daß ein chronologisches Verfahren um der besseren Übersicht willen eine Gliederung erhält (vgl. Gürge u.a. 1978). Ein szenischer Text mag infolge des darstellenden Modus knapper ausfallen als es möglich wäre. In vielen Fällen hat der prospektive Gesichtspunkt aber weit größere Folgen. Z.B. kann das thematische Verfahren bei appellativer Berichterstattung den Verfasser geradezu in Bedrängnis bringen, wie der folgende Auszug zeigt:

"Wenn wir aufschrieben, was wir in der Praxis erlebt haben, so befürchten wir, daß uns Böswillige daraus einen Strick drehen. Aber schon der Versuch, dieses Material für den Strick nicht selbst zu liefern, wird zum Gegenteil. Denn jetzt kann gesagt werden: 'Die verschweigen etwas. Da ist also doch etwas passiert'. Und weil davon nicht gesprochen wird, denkt man sich sein Teil" (Kraußlach u.a. 1976, 148).

Andere schreiben:

"Wir hatten angst unsere erfahrungen und wahrnehmungen offen zu beschreiben" (Görlitz u.a. 1978, 3).

Es stellt sich allgemein das Problem, wie die dem Erfahrungsaustausch verpflichtete Erfahrungsgewichtung reibungslos in das jeweilige Verfahren der Textkonstruktion integriert werden kann? Wie soll der appellative (oder expressive) Modus in die chronologische Perspektive nach beiden Seiten hin unverkürzt Eingang finden? Wie soll die Absicht,

eigenes Erleben auszudrücken, in szenisch oder thematisch verfahrenen Berichten aufgehoben werden können?

Der Spannung, welche der Gebrauchskontext im Vorgang der authentischen Textkonstruktion erzeugt, können sich die Autoren kaum entziehen. Der Leser pädagogischer Erfahrungsberichte begegnet erst der Lösung dieser Spannung und findet - oft genug - einen wahren Scherbenhaufen von Erfahrungselementen vor. Die Autoren erlauben sich nämlich anscheinend die Kombination von Erfahrungsmethoden auf eine Art, die dem "Mechanismus" gemäß sozusagen unzulässig wäre: Chronologische Aufzeichnungen erhalten die Funktion von Erfahrungsbildern (vgl. Wünsche 1979, 125); szenische Elemente dienen als Erfahrungsbeleg (vgl. Mann 1982, 115) usw.; oder werden gleich zwei Verfahren in einem Erfahrungstext angewandt (vgl. 109, nach einem szenischen Teil beginnt ein thematisches Textstück)? Solche den Leser verwirrenden Praktiken sind so verbreitet, daß das bisher entwickelte Phänomen des pädagogischen Erfahrungstextes nun in einem ganz anderen Licht erscheint. Abermals und umso eindringlicher entsteht der Eindruck einer willkürlichen Konstruktion. Eine nähere Untersuchung des Modifikationsvorganges erscheint an dieser Stelle unabdingbar.

Bisher hatte es ja so ausgesehen, als sei der retrospektive Erfahrungsmechanismus lückenlos: Bei gegebenem Erfahrungsinteresse schlage eine Methode eine bestimmte Erfahrungsrichtung ein und eine andere führe folgerichtig die jeweilige Erfahrungsweise aus. Das Vertrauen in solche Lückenlosigkeit läßt sich aber leicht erschüttern.

Wenn sich z.B. in der chronologischen Textkonstruktion die Auswahl der Erfahrung auf Momente richtet, so ist doch keineswegs auszuschließen, daß etwa "auch" Erfahrungseindrücke in den Text gelangen. Durch sie könnte aber gerade der Anspruch der Berichterstattung konkurrierend in die Textentstehung hineinwirken und die Erfahrungsauswahl beeinflussen. Dies gilt natürlich auch für die übrigen Verfahren. Ausgerichtet auf die Erhebung des Erfahrungsbesitzes könnten

vielleicht unter dem Gesichtspunkt des Erfahrungsmarktes die verfügbaren Belege als unzureichend erscheinen, so daß auch hier Erfahrungsgewichte, die der Absicht der Berichterstattung zu verdanken sind, intervenieren.

Die jeweilige Instanz der Erfahrungsrichtung bildet also eine "Schadstelle", an der sich die retrospektive Erfahrung und die prospektive Entscheidung verklammern. Dieser konstruktive Vorgang ist allerdings nicht nur so aufzufassen, daß das Verfahren sich für die Gebrauchsabsichten öffnet, sondern auch so, daß es mit ihnen um den Beitrag zum Erfahrungsaustausch rivalisieren muß. Dabei tritt nun folgender Mechanismus ein: Wo ein chronologisches Erfahrungsinteresse besteht, geht in die entsprechende Erfahrungsrichtung einer Auswahl von Erfahrungsmomenten "automatisch" - aufgrund einer "kurzschlüssigen" Affinität - eine Tendenz zum darstellenden Modus des Berichtens ein. Soweit diese Tendenz mit dem intendierten Modus der Berichterstattung übereinstimmt, gewinnt der Erfahrungstext eine relativ stabile Struktur. Steht ihr eine andere Entscheidung gegenüber, z.B. die für den appellativen Modus, so färbt das ihm affine Verfahren, in diesem Fall das thematische, auf der Ebene der Erfahrungsauswahl die chronologischen Erfahrungsmomente (z. B. durch ihre Umfunktionierung zu Erfahrungsbelegen) und auf der Ebene der erfahrungsbegleitenden Sprache die Erfahrungsskizzen (etwa durch deren apodiktische Umschrift zu Erfahrungsaussagen) ein. Die Affinität zwischen den Verfahren zur Erfahrungserhebung und den Modi der Berichterstattung führt also immer dann zu Randunschärfen, Abwandlungen, Vermischungen, wenn das um der authentischen Erfahrungserhebung willen eingesetzte Verfahren mit demjenigen Verfahren kollidiert, das die jeweilige Orientierung am Erfahrungsaustausch impliziert: Der darstellende Modus neigt ("naturgemäß") zum chronologischen, der expressive Modus zum szenischen, der appellative Modus zum thematischen Verfahren (und umgekehrt). Oft genug kommt die dominante Affinität auch ungestört zum Zuge. Wo aber die Wahl auf alternative Modi gefallen ist, da finden die ihnen affinen, ope-

rativ-funktionalen Erfahrungselemente Einlaß, wenngleich sie sich nie der Erfahrungsrichtung in dominanter Weise zu bemächtigen vermögen.

Auch da, wo die ursprüngliche Affinität sich durchsetzt, kann der Bericht gar nicht frei sein von jener Spannung, welche die Berührung der beiden Kontexte auslöst. In ihrem Schnittpunkt herrscht eine Ambivalenz, die nicht nur der Erfahrungsrichtung, sondern auch der Erfahrungsweise ihren Stempel aufdrückt. So ist eigentlich die authentische Erfahrungskonstruktion fragwürdig geworden, liefert sie sich doch dem Anspruch des Erfahrungsmarktes ein gutes Stück aus. Zwar ist der schematische Erfahrungsmechanismus dessen Einschlägen nicht durchweg ausgeliefert, aber in einer destabilisierenden Weise ausgesetzt. Die Glaubwürdigkeit von Texten, für die ihre Verfasser geradestehen, weil sie eigene Erfahrung enthalten, und weil das Subjekt der Erfahrung und das Subjekt des Schreibens identisch sind, steht auf schwankendem Boden. Dieser Umstand verweist auf ein Wesensmerkmal pädagogischer Erfahrungstexte, das abschließend ans Licht gehoben werden soll.

2.0 Der zweifache Kontext und die strukturelle Paradoxie

Der Erfahrungsbericht sucht eine Vermittlung zwischen vergangenem und künftigem Handeln zu leisten. In dieser Vermittlung sind beide Kontexte gleichsam kurzgeschlossen. Der authentische Bezug auf den Kontext des vergangenen Handelns präsentiert sich als Berichterstattung in der Absicht einer Orientierung des künftigen Handelns, der Beitrag für die öffentliche Diskussion gibt vor, das vergangene Handeln erfahrungsmäßig aufgearbeitet und zuverlässig geborgen zu haben. Bericht und Erfahrung scheinen einander vorauszusetzen, die Zusammenfügung beider Bestandteile garantiert vermeintlich die Verfügbarkeit der separaten Handlungskontexte. Im Grunde bildet diese Einheit von Erfahrung und Bericht aber eine Paradoxie.

2.1 Die Erfahrungsfülle und die spröde Form des Berichts

"Erfahrung" gehört

"... zu den unaufgeklärtesten Begriffen ..., die wir besitzen" (Gadamer 1960, 329).

Sie ist etwas Subjektives und scheint doch objektivierbar; sie passiert zwischen ungerichtetem Aufnehmen von sinnlichen Eindrücken und eigens bemühten Erfahrungsvorgängen; sie widerfährt ungeplant, wird erlitten, aber in ihr ist auch Handlung involviert; sie wird reflektiert, aufgearbeitet.

Erfahrung soll Kenntnis des einzelnen, von Einzelfällen sein, einmaliges Erlebnis; wiederholte Erinnerung daran bedeutet Wissen; sie geht auf konkrete Motivation zurück, ebenfalls auf allgemeine Beweggründe, sie ist ein Vorgang, welcher Auswahl, Verwerfung und Neuschöpfung verlangt, und sie ist ständig als Können verfügbar; sie kennt eine Reihe von Aggregatzuständen; sie zu haben heißt etwas mehr oder weniger mühelos beherrschen, geschickt und tüchtig den Forderungen des Faches oder den Ansprüchen des Tages (oder des Lebens) gewachsen sein; dabei schließt sie immer auch eine ungedeckte Sicherheit ein (vgl. Hentig 1982, 13); Erfahrungen widersprechen einander.

Erfahrung wird frei und spontan erworben, verengt und verdichtet aber das Erwartbare, ersetzt Erfahrung; sie legt fest, was einem wie angeht und läßt das andere dahingestellt sein; sie enthält bei allem Selbstbezug auch ein Stück kollektiver Existenz...

Die vielen Assoziationen zu diesem "Zauberwort" (vgl. zum Vorstehenden Hentig 1973, 21), denen sich weitere hinzufügen ließen, mögen andeuten, daß Erfahrung ganz offensichtlich ein unfäßliches, ja unbändiges Wesen hat, in einem nur schwer durchsichtigen Strom gefangen, unabschließbar. "Berichte" haben demgegenüber etwas Gediegenes, sie sind in ihrer Bestimmtheit jedermann vertraut. Ein präzise umrissenes, wirkliches Geschehen wird darin, nach allgemeinem

Verständnis, von einem Augenzeugen in informatorischer Absicht, zügig und mit dem Anspruch auf realistische Abbildung dokumentiert. Neben ihrem Stellenwert in hierarchischen Organisationen, Verwaltungen usw. (vgl. Rumpf 1966a, 17), wo sie routinemäßig als Einsatz- oder Tätigkeitsberichte angefordert werden, sind sie grundlegend für die journalistische Arbeit.

"Der Bericht ist eine vorwiegend sachbezogene Mitteilungsform. Der Berichterstatter ist verpflichtet, Ereignisse möglichst objektiv mitzuteilen, er muß sich deshalb persönlicher Emotionen, Reflexionen und Appellationen enthalten und in bewußter Selbstbescheidung die Fakten bündig, klar, lückenlos wiedergeben, getreu der Devise: wie ich es vorgefunden habe, so stelle ich es dar" (Belke 1973, 91).

Daß gerade diese Form des Berichtes imstande sein soll, die Erfahrungsfülle zu bewältigen, klingt wenig wahrscheinlich. Wie sollte der straffe, objektivierende, entlastende Zugriff dem unbändigen Erfahrungsstoff gültige Gestalt geben können. Erfahrung ist das Besondere, Offene, der Bericht will über sie verfügen und muß sie dabei nivellieren. Die Einsicht läßt sich nicht abweisen: Erfahrung und Bericht sind inkompatibel. Die Berichtsform versagt sich in ihrer Strenge und Sperrigkeit der Erfahrung, diese fügt sich in ihrer schillernden Konturlosigkeit nicht schadlos dem Medium Bericht, tendiert zu seiner Sprengung - ohne Einbußen läßt sich über Erfahrung nicht einfach berichten. Der Bericht neigt dazu, Erfahrung zu sterilisieren, zu veruntreuen. Dennoch werden beide zusammengezwungen. In der Form, die sich die Erfahrung gibt, wird ihre Überschwenglichkeit gebremst. Der Begriff des Erfahrungsberichtes scheint diese widersprüchliche Konstellation leichtfertig überspielen zu wollen, in seiner offenbaren Dissonanz kündigt sich die Paradoxie jedoch schon an. Die Frage drängt sich nach allem auf: Was ist von einer Erfahrung zu halten, die sich trotzdem einem Bericht anvertraut?

2.2 Die Aporie der Erfahrung

Eine Antwort kann hier nur abstrakt gegeben werden. Wenn die Entstehung Pädagogischer Erfahrungsliteratur - phänomenologisch gesehen - dadurch gekennzeichnet ist, daß ein immer schon sekundäres Erfahrungsgeschehen "am Schreibtisch" einer doppelten Heteronomie, der Heteronomie durch die unverfügbare (Ebene der) Primärerfahrung und der Heteronomie durch die ebenso unvorwegnehmbare (dritte) Erfahrungsebene des Gebrauchskontextes ausgesetzt ist; wenn die Spannung zwischen Handlungs- und Gebrauchskontext, die daherrührende Konkurrenz zwischen den Grundzügen einer Bemühung um Authentizität und der Orientierung am Erfahrungsaustausch, schließlich die als Ausdruck der Unverfügbarkeit der Kontexte hervorstechende Paradoxie des Erfahrungsberichtes, das Erfahrungsgeschehen in eine Position zwischen zwei "Fronten" zwingen, wenn es sich gegen die Verfahrensautomatik im Zuge der Erfahrungserhebung ebenso behaupten muß wie gegen die affinitätsgesteuerte Einmischung von vorsätzlichen Gesichtspunkten der Erfahrungsmitteilung, dann ist die so hervorgebrachte Erfahrung in jedem Falle ein ambivalentes Resultat dieser Behauptung (und trägt nicht bloß Spuren der ambivalenten Erfahrungsvorgänge an sich). Darin ein Defizit der Pädagogischen Erfahrungsliteratur zu sehen wäre äußerst voreilig. In solcher Erfahrung ist codiert, was sich dem eigenen Handlungskontext "empirisch" abrufen ließ und zugleich, was "theoretisch" dem Erfahrungsaustausch aufgetragen werden soll. Nur so (ambivalent) kann eigene (erzieherische) Erfahrung sich äußern, nur in dem spannungsreichen Kontinuum von Erfahrungserhebung und Erfahrungsmitteilung ist sie zu haben. Diese strukturelle Eigenart Pädagogischer Erfahrungsliteratur macht sie für die Erziehungswissenschaft ebenso attraktiv wie widerständig. Wann immer aber das (vorwissenschaftliche) "Empirie-Theorie-Kontinuum" auseinandergerissen, die einfache Erfahrungsmitteilung für das Ganze genommen, das im Text präsente "Erfahrungsgeschehen am Schreibtisch" übersehen und die dort entstehende (erzieherische) Erfahrung auf eine der beiden Pole des Kontinuums reduziert wird, - die "Wissenschaftsfähigkeit" Pädagogischer Erfahrungsliteratur ist damit nicht in Frage gestellt

C. PÄDAGOGISCHE ERFAHRUNGSMOTIVE IM SPANNUNGSFELD
VON HANDLUNGSKONTEXT UND GEBRAUCHSKONTEXT -
INHALTSANALYSEN AUSGEWÄHLTER ERFAHRUNGSBERICHTE

I. DIE INHALTSANALYTISCHE FRAGEHALTUNG ALS FOLGE
DER PHÄNOMENOLOGISCHEN MODELLIERUNG

1.0 Die beiden Ziele der inhaltsanalytischen Auswertung

Während mir im vorstehenden Untersuchungsteil daran gelegen war, abstrahierend die Entstehung von Erfahrungstexten aufzuhellen, gilt die folgende Untersuchungsetappe den konkreten pädagogischen Erfahrungsinhalten. Und wie ich mit dem vorausgegangenen Abschnitt grundsätzlich das Problem der fragwürdigen Wissenschaftsfähigkeit zu lösen bzw. die Gefahr der wissenschaftlichen Verfehlung abzuwenden suchte, so soll auch dieser Teil, gestützt auf die dort geleistete Strukturierung, systematisch an eine der einleitend entwickelten Problemebenen anschließen: Durch eine repräsentativ angelegte Explikation pädagogischer Erfahrungsgehalte ist hier die infolge der mangelnden Transparenz der Erfahrungsbasis von Einzeltexten herrschende Gefahr der wissenschaftlichen Überforderung auszuräumen. Damit schließt sich der Problemkreis der erziehungswissenschaftlichen Erfahrungsforschung im engeren Sinne.

Bei den Inhaltsanalysen von Texten, die aus Schulen aller Art, aus sozialpädagogischen Handlungsfeldern und in geringerem Umfang auch aus Familien stammen, stütze ich mich also auf wesentliche Resultate der phänomenologischen Beschreibung. Die ihr zu verdankende, allgemeine Hypothese, wonach die Entstehung des Erfahrungstextes mit der Entstehung erzieherischer Erfahrung zusammenfällt, gilt es nun zu überprüfen und so zu spezifizieren, daß bestimmte Textsorten, denen je eigentümliche (sekundäre) Erfahrungsvorgänge zugrundeliegen, auf jeweils typische Primärerfahrungen antworten. Anders ausgedrückt hege ich die Vermutung, daß erzieherische Er-

fahrung sich die ihr "angemessene" Textform sucht. Da die "Suche" unter dem Einfluß beider Kontexte erfolgt, wird herauszufinden sein, wie diese ihren Niederschlag in den Berichten finden. Bei der hierfür erforderlichen Isolierung der Kontextanteile helfen die beiden bereits bekannten Klassifikationen. Es wird also gefragt, ob und wie sich bestimmte Erfahrungspotentiale auf spezifische Textsorten verteilen. Dabei geht es nun nicht um eine genaue Auszählung gewisser Merkmalshäufungen, etwa des Vorkommens von Erfahrungssätzen zum Disziplinproblem oder zum Zensurenproblem usw., sondern um die Identifizierung von Erfahrungsmotiven, welche bei aller Komplexität der involvierten Erfahrungsvorgänge als das authentische Herzstück der jeweiligen Erfahrungsmitteilung ausgezeichnet werden dürfen. In ihnen ist der Grundzug der Ambivalenz gleichsam stillgestellt, das Kontinuum von "Empirie" und "Theorie" auf einem Punkt fixiert. Indem ich sie miteinander vergleiche, gewinne ich erste Tendenzaussagen darüber, welche Art von Erfahrung typischerweise in bestimmten Teilen Pädagogischer Erfahrungsliteratur gehandelt wird.

Die vergleichende Inhaltsanalyse pädagogischer Erfahrungsmotive gibt somit konkreter als die Phänomenologie, aber mit dem geschärften Blick ihrer theoretischen Modellierung Rechenschaft von der Eigenart Pädagogischer Erfahrungsliteratur und - darüber hinaus - auch von ihrer Einheit: Ich will nicht zuletzt eine Alternative zu jenen Klassifikationsversuchen anbieten, welche eingangs als unzulänglich kritisiert werden mußten. In dieser Hinsicht sollen typische Techniken der Berichterstattung identifiziert und damit ein Klassifikationsansatz gefunden werden, der die Bedeutung des Entstehungszusammenhanges von Erfahrungsberichten gebührend berücksichtigt. Die Inhaltsanalyse verfolgt also ein zweifaches Ziel: Sie will typische pädagogische Motivkomplexe herausarbeiten und deren Korrelation mit typischen Techniken der Berichterstattung ermitteln. Auf diese Weise mag auch künftig die Transparenz pädagogischer Erfahrungsberichte leichter hergestellt werden können.

2.0 Anlage und Durchführung der inhaltsanalytischen Auswertung

Ein systematisch ausgewiesenes Kategoriennetz, welchem einerseits die analytischen Ansatzpunkte zur Bestimmung der Erfahrungsmotive entnommen werden können, andererseits die die Analyse gliedernden Auswertungseinheiten, lieferte die Phänomenologie.

Der analytische Ansatzpunkt der Auswertung liegt sinnvollerweise in der jeweiligen Instanz der Erfahrungsrichtung. Sie bildet die zentrale Operationsbasis des Textes, auf der sich das ihr vorausgesetzte Erfahrungsinteresse bereits Geltung verschafft hat, die ihr nachfolgende Erfahrungsweise aber noch nicht zur Durchführung gelangt ist. Außerdem stellt sie die Einbruchsstelle dar, an der die prospektive Orientierung Gelegenheit zur Einmischung erhält.

Die Bestimmung der Erfahrungsrichtung macht also den ersten analytischen Schritt aus. In dieser Hinsicht habe ich zwischen den Erfahrungsrichtungen einer Auswahl von Erfahrungsmomenten, einer Aussprache hervorstechender Erfahrungsbilder und einer Aufnahme des sedimentierten Erfahrungsbesitzes unterschieden. Ist herausgefunden, auf welche Weise der Autor sich vorrangig auf den eigenen Handlungskontext rückbezieht, ist der zweite Schritt einer Klassifizierung des Verfahrens bereits eingeleitet. Danach ergibt sich das dritte analytische Problem, zu überprüfen, ob die jeweils affine prospektive Orientierung dominant ist oder ob ein anderer Modus das Übergewicht bekommt. Dieser Schritt leistet also die Identifizierung der Art und Weise, in welcher der Beitrag für den Erfahrungsaustausch erscheinen soll.

(Um den Modi der Berichterstattung eine zusätzliche Trennschärfe zu verleihen, möchte ich am Rande auf ein literaturtheoretisches Modell hinweisen, das Karl Bühler im Anschluß an Platon entwickelt hat (vgl. Belke 1973, 37; Zimmermann 1977, 105): Nach Bühler wird die menschliche Sprache

als ein Werkzeug verstanden, mit dem einer, der Sprecher, einem anderen, dem Hörer, über eine Sache Mitteilung macht. Diesen drei "Relationsfundamenten" entsprechen die Grundfunktionen der menschlichen Sprache: Appell, Ausdruck und Darstellung. Aufgrund der Dominanz einer Funktion sind Texte typisierbar.)

In einem vierten Schritt, der nur erforderlich ist, wenn die sozusagen primäre Affinität sich nicht durchsetzt, können die sekundären Verfahrensmomente bestimmt werden, die sich dem Modus verdanken und in die jeweiligen Instanzen der Erfahrungsrichtung und Erfahrungsweise hineinwirken.

In den folgenden Einzelauswertungen werden diese analytischen Schritte freilich nicht in aller Ausführlichkeit nachvollzogen, sondern lediglich solche Anhaltspunkte angeführt, auf die die letztlich vorgenommene Klassifikation sich stützt.

Nachdem nun aufgrund solcher Textmerkmale zwei klassifizierende Bestimmungen vorgenommen worden sind, kann der Einzelbericht in einem fünften (bzw. vierten) Schritt, indem beide Bestimmungen zueinander in Beziehung gesetzt werden, in einer Matrix von neun Auswertungseinheiten lokalisiert und anderen, typengleichen Berichten zugeordnet werden. Die Ziffern in der Matrix verweisen auf die Gliederung der inhaltsanalytischen Auswertung.

	chronologische Erfahrungs- richtung	szenische Erfahrungs- richtung	thematische Erfahrungs- richtung
appellativer Modus	I.1	I.2	I.3
expressiver Modus	II.1	II.2	II.3
darstellender Modus	III.1	III.2	III.3

Der an diese Matrix angelehnte nächste Schritt, die Analyse pädagogischer Erfahrungsmotive, ist so gestuft, daß die typischen Erfahrungsrichtungen (Verfahren) die jeweilige (horizontale) Reihe der Modi unterbrechen. Bei diesem

Gliederungsprinzip fungieren die drei Reihen gleichsam als abhängige Variablen: Motivungleichheiten z.B. in der Reihe der appellativen Berichte sind der verfahrensspezifischen Orientierung am Handlungskontext geschuldet. Umgekehrt weisen Motivgleichheiten in dieser Reihe auf die durchschlagende Wirkung des Gebrauchskontextes hin. Hier handelt es sich also um eine Korrelationsmethode. Sie erschließt nicht nur anhand pädagogischer Motivkomplexe einen gestuften Überblick über die typischen Erfahrungspotentiale, sondern auch eine Typologie der Techniken pädagogischer Berichterstattung. Neun markante Typenbezeichnungen, die schrittweise vorangestellt werden, sollen zum Abschluß jeder Reihe den analytischen Befund in beiden Hinsichten befestigen. Diese Bezeichnungen stellen "idealtypische" Begriffe dar, die die Besonderheit der einzelnen Textsorten in einer gedachten Ordnung auffangen und gedanklich "steigern" (vgl. Käsler 1979, 175f.). Dadurch werden die Inhaltsanalysen in heuristischer Absicht zugespitzt, denn die schmale Vergleichsbasis kann nur vorläufige Resultate erbringen. Dazu trägt insbesondere auch die von mir vorgenommene, willkürliche Stichprobenbildung bei. Am Ende können die Felder der Matrix aber doch als eine Kartographie gelesen werden, die zeigt, wie weit sich die erzieherische Erfahrung in den einzelnen Textsorten spannt und worin sie sich typisch unterscheiden.

II. INHALTSANALYSEN APPELLATIVER ERFAHRUNGSBERICHTE ODER: DIE PÄDAGOGISCHE REPORTAGELITERATUR ÜBER DIE NOTWEN- DIGKEITEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

1.0 Bilanzen des pädagogisch Unerträglichen - das Erfah- rungsmuster des appellativ-chronologischen Texttyps

Die inhaltsanalytische Auswertung Pädagogischer Erfahrungsliteratur beginnt bei einigen Texten, denen die Kombination eines chronologischen Verfahrens der Erfahrungserhebung mit dem appellativen Modus der Berichterstattung gemeinsam ist. Dabei sind erinnerte oder soeben erlebte Erfahrungsmomente der Auslöser für eine abschließende Bestandsaufnahme, eine "Bilanz", die dem Leserpublikum gezielt und eindringlich nahegebracht werden soll. Ob es ein Zufall ist, daß in den hier vorliegenden Texten eine Negativbilanz gezogen wird, muß durch viele weitere Inhaltsanalysen geklärt werden. Eine Häufung von Erfahrungsmotiven, die auf pädagogisch unhaltbare Zustände hinweisen, läßt sich jedoch in solchen Berichten, welche die Bilanz-Technik anwenden, nicht von der Hand weisen.

1.1 *Horst Rumpf (1966a) - 40 Schultage Tagebuch eines Studienrats*

Vielleicht das prominente Vorbild der neueren Pädagogischen Erfahrungsliteratur lieferte 1966 Horst Rumpf. In vierzig ausführlichen Tagebucheintragungen zwischen Januar und Mai befaßt er sich mit dem "pädagogisch Unerträglichen" (8) in einem (hessischen) Gymnasium, an dem er seit einigen Jahren (vgl. 124) Dienst tut (Deutsch/Gemeinschaftskunde). Die verschiedenen, das Erfahrungsmotiv tragenden Momente werden unter neuen Erfahrungsgesichtspunkten mehrfach wiederholt und verdichten sich am Ende ("statt eines Nachworts") in einer appellativen Erfahrungstheorie (131 - 144).

Skizziert werden die folgenden, die "reale Situation des Normallehrers" (99) betreffenden Erfahrungen:

- Er ist mit "zermürbenden Verwaltungstätigkeiten" (12) belastet ("Sekretärinnenarbeiten", Aufsichten usw., vgl. 100):
"... - es geht um die seelische Verformung des Lehrers, um die sich allmählich durchsetzende Verwaltungsmentalität, um die verdrückte Untertanengesinnung" (101).

- Die "flüchtige und gehetzte Praxis" (41) einer "zerfetzten Schulwoche" (35) und die "Häppchen-Stunden" lassen den Verfasser u.a. an "Brötchenverkäufer" (76) denken.

"Wir sind untergeordnete Unterrichtsbeamte, wir merken gar nicht mehr, wie unser faktisches Tun und Mühen uns schon dem entfremdet hat, was wir eigentlich tun müßten. Pädagogische Reflexion und Phantasie müssen in solchen Tagesläufen ersticken" (54).

- Die Konsequenz:

"Was den Lehrern an Sinnlosem und Zermürbendem widerfährt, potenziiert sich durch die Ausstrahlung auf die Schüler" (25).

- Sie fallen durch ihr miserables Benehmen (vgl. 12), "Abgebrühtheit", "kindisches Gekicher" (114) und "Gegacker" auf.
- Die Lehrer flüchten in Härte und "Terror" (14, vgl. 69) oder innere Abwesenheit (vgl. 15). Verbreitet sind die "Bei-mir-nicht-Lehrer" (105, vgl. 83), für die es Probleme mit Schülern nicht zu geben scheint.
- Auch wer sich dem "Kurs auf gehetzte Oberflächlichkeit" (47) nicht so glatt anvertraut, den überkommen doch "Zweifel",

"ob es sich denn lohnt, sich in irgendeiner Weise besonders einzusetzen. Ob denn die Schüler etwas davon haben, wenn ich mich sachlich und didaktisch mit aller Intensität vorbereite. Nicht ganz selten verläßt man verdrossen das Klassenzimmer und sagt sich, das war wieder für die Katz; das Bemühen nämlich, Interesse und spontanes Denken zu wecken; die Mühe blieb resonanzlos - ...". (106).

Horst Rumpf's Zweifel richten sich unter dem Eindruck des Schulalltags besonders auf methodische und inhaltliche Defekte:

"Unser Stundenplan diktiert die Didaktik: für Umwege und langwierige Anbahnungen ist keine Zeit vorgesehen; also

machen wir's im Schnellverfahren, es 'kommt ja doch bloß auf die Ergebnisse an'" (19).

Die gesammelte Konzentration des Lehrers ist so wenig realisierbar (vgl. 75) wie beim Schüler die "Präsenz" (111) des zu Lernenden.

"Das Präsentwerden der Sache, das Hineingeraten in den Sog eines Textes - das also, weswegen wir uns mit Literatur auf der Schule überhaupt abgeben, kann unter den obwaltenden Umständen nicht gelingen. (...) Wir sind ja so ahnungslos über das wirkliche Leben unserer Schüler, daß wir in dieser Ahnungslosigkeit allmählich einen Grund für die Echolosigkeit unseres Unterrichtens suchen sollten" (35).

An anderer Stelle bemerkt Rumpf, daß die Rollen von Lehrern und Schülern zunehmend gar nicht mehr besetzt zu sein scheinen (vgl. 14). Das Unterrichten sei eine "Scheintätigkeit" (110), sein Produkt "Scheinwissen". Dies zu belegen macht das Erfahrungsmotiv seines Berichtes aus:

"Die Niederschrift des Schultagebuchs verfolgte die Absicht, die Realität vernehmbar zu machen als etwas, was Schüler und Lehrer in bestimmte Bahnen zwingt" (132).

Zuvörderst in die Bahn einer "Scheintätigkeit".

Dennoch schlagen Rumpf's Zweifel nicht in "diffuse Schulver zweiflung" (64) um. Er fordert vielmehr Versuchsschulen (vgl. 22, 49, 73) und eine Schulreform, die sich, was die wissenschaftliche Fundierung anbelangt, "schlichter" (118) gibt, und den Mut hat,

"den Schultag und die Schulwoche viel konzentrierter um ganz wenige Aufgaben aufzubauen".

Gegen den

"... Aberglauben an die automatische Bildungswirksamkeit wissenschaftlicher Ergebnisse" (56)

setzt er

"... den schöpferischen wissenschaftlichen Geist in der Schulstube".

1.2 Dieter Kutschbach (1980) - *Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe*

Sechs Tagebuchaufzeichnungen aus einem knappen Vierteljahr hat Dieter Kutschbach zusammengestellt, um die "Auswirkungen" der Oberstufenreform an der "Basis" (an einem Gymnasium in Bremen) für ein wissenschaftlich interessiertes Leserpublikum zu dokumentieren. (Sein Text gehört zu den wenigen in der "Zeitschrift für Pädagogik" veröffentlichten Erfahrungsberichten. Er bezieht sich eingangs auf ein Erfahrungsurteil von Horst Rumpf, dessen Tagebuch seine Aufzeichnungen, leider auf engerem Raum, deutlich nachempfunden sind.) Die Erfahrungsskizzen werden durch die thematischen Erfahrungsaussagen und ein Resümee (vgl. 277) in appellativer Absicht zugespitzt.

Er stellt zunächst eine "Zusatzbelastung" (272) der Lehrer fest und in bezug auf die Schüler eine weitere Variante des sogenannten heimlichen Lehrplans:

"Der Schüler wird trainiert, die organisatorischen und menschlichen Schwächen des Schulsystems zu erkennen und das Beste für sich daraus zu machen".

Lehrer mit "humaner Pädagogik" (273) haben überfüllte Kurse und jahrelange Mehrarbeit bei Klausuren und Abiturprüfungen. Das Fach Deutsch erstickt unter Richtlinien ("Normenbücher"), Themenvorschläge werden behördlicherseits abgelehnt, wenn sie keine positiv-meßbaren "Bewertungskriterien" mitführen. Verzwickte Organisationspläne und "unübersichtliche Tage" (274) lähmen den Unterricht, weil kaum je alle Schüler anwesend sind. Die Leistungskurse dominieren den Schulalltag:

"Die Grundkurse sind das eigentliche didaktische und methodische Problem des neuen Oberstufen-Systems" (275).

Schulfahrten büßen ihren Freizeitwert ein:

"Einige meiner 'Tutandi' fuhren nicht mit, andere traf ich nachts an, über Mathematikaufgaben brütend, die ein Freund von zu Hause durchtelefoniert hatte, und eine dritte Gruppe betrank sich, weil sie, wie sie sagte, 'mit diesem Leistungsdruck' nicht fertig würde".

Kutschbach registriert "Entpersönlichung" (277), vermißt die "pädagogische Atmosphäre": Denn diese würde zumindest voraussetzen, daß Lehrer und Schüler kontinuierlich Kontakt miteinander haben:

"Nun sehen wir uns während der Unterrichtszeit nie, nur hin und wieder in den Tutorienstunden; unser Kontakt während der letzten zwei Jahre beschränkte sich vor allem auf freundliches Zuwinken im Schulgebäude, wenn wir uns zufällig begegneten. Was sie (Sabine, K.T.) eigentlich tut, welche Probleme sie hat, erfahre ich nicht, nur dann, wenn sich Kollegen massiv über sie beklagen sollten" (276).

Dieter Kutschbach's Erfahrungsmotiv: Die reformierte Oberstufe hat infolge der "Überlagerung alles Pädagogischen durch eine sich mehr und mehr perfektionierende Bürokratie" (277) eine Reihe von bedenklichen "Persionen" (273) hervorgebracht.

1.3 Gisela Tramsen (1973) - Gastarbeiterin im Schuldienst - Türkenklasse

Gisela Tramsen berichtet über ein halbes Jahr (1971/72), in dem sie als Deutschlehrerin für die türkischen Klassen an der 16. Grundschule in Berlin-Kreuzberg tätig ist. Daran schließt sich eine kurze Notiz über ihre 1973 begonnene Arbeit in einem Deutschkurs für türkische Lehrstellenbewerber an (121 - 124). 1912 geboren hat die Autorin fast zehn Jahre ihres Lebens in der Türkei zugebracht. Vor Antritt des "regulären Vormittagsunterrichts" (11) in der 16. Grundschule unterrichtet sie als "Nachhilfelehrerin" türkische Kinder eines Schularbeitszirkels an der 17. Grundschule (7 - 10), die z.T. später wieder ihre Schüler sind.

Sie berichtet chronologisch, im nachhinein rückblickend:

"Am 20. Februar bekomme ich einen Brief vom Schulamt, daß mein Vertrag mit dem 31. März abläuft und 'eine Weiterbeschäftigung bei uns nicht mehr möglich ist'. Von diesem Februartage an spare ich mir die zeitraubenden Stundenvorbereitungen und mache mir statt dessen Notizen für einen späteren, hiermit nun vorliegenden Bericht" (120).

Die Erfahrungsmomente, die bei diesem Verfahren festgehalten werden, fließen in einen appellativ aufbereiteten Erfahrungsbesitz, dessen Motiv die Unzumutbarkeit der "Getto-klasse(n)" (12) für türkische Kinder bildet. Diese Klassen heißen "harmlos verschleiern 'Vorbereitungsklassen'" (8).

Gisela Tramsen beschreibt den abgelegenen Bungalowbau, in dem die Kinder untergebracht sind, Konflikte mit deutschen (vgl. 24, 41, 73) und türkischen Lehrern (vgl. 14) und deren besondere Probleme (vgl. 13, 36) und eigentümliche, pädagogische Handlungsweisen (vgl. 33, 62), vor allem aber die verschiedenen Schülergruppen (vgl. 18f.) und einzelne Schüler:

"Ihre anfänglichen Hemmungen, dann Eifer, sichtbare Fortschritte, bei manchen langsam, bei vielen erstaunlich schnell. Ihre Gruppenprobleme, Abwehr gegen Neuankömmlinge, gegen den blonden Engin etwa und gegen die 'Zigeunerin' Selma. Ihre Hackordnung, ihr Konkurrenzstreben, Eifersuchtsausbrüche, aber auch ihr Zärtlichkeitsbedürfnis und ihre rührende Erfolgsfreude. Und dann die Enttäuschung, ja, Verbitterung, als man ihnen im Juli ihre Aussonderung und Versetzung in türkische Klassen mitteilte" (27).

Das entscheidende Problem sieht die Autorin darin, daß eine gesellschaftliche Integration der "Gastarbeiterkinder" (vgl. 21) und von daher der Deutschunterricht ihrer Kinder gar nicht erwünscht ist. Dafür kann sie aus ihrem Tätigkeitsbereich eine Reihe von Belegen anführen (vgl. 44, 59, 75):

"4.800 DM für den türkischen Fachunterricht in den sogenannten 'Vorbereitungsklassen'. Aber keine Mark für den Deutschunterricht, der angeblich nach den Schulamtsrichtlinien Hauptzweck dieser ganzen Sonderabteilung sein soll" (78).

Die einfallsreiche pädagogische Planung, die Schulbuchkritik, sprachdidaktische Überlegungen (vgl. 81 - 94), methodische Lösungen (vgl. 108), nicht zuletzt ihr Verständnis für die türkischen Familien (vgl. 101) kontrastieren mit dem "Syndrom" (116) von aggressiven und apathischen Verhaltensweisen, das die Gettoisierung und teilweise "Getto-Öffnung" bei den türkischen Kindern hervorruft.

"Und wer etwa ihre Wünsche, Nöte, Interessen auch nur andeutungsweise zu artikulieren versucht, ist ein Störenfried. Und wird nicht lange geduldet, merke ich. (...), auch nicht im alltäglichen Schuldienst" (55).

1.4 *Helmut Creutz (1983; 1977)*¹ - *Haken krümmt man beizeiten. Schultagebuch eines Vaters*

Helmut Creutz, selbständiger Ladenbauarchitekt in Aachen, publiziert Tagebuchnotizen, die er während acht Jahren (in zumeist großen Zeitabständen) angesichts des Schulalltags seiner beiden Töchter geschrieben hat. Bettina, die ältere der beiden, und Elke besuchen zunächst die Grundschule, anschließend ein Gymnasium in privater Trägerschaft (Evangelische Gemeinde). Sein Buch sei "eine Anklage gegen 'die Schule' (191), heißt es im Nachwort. Diese appellative Tendenz macht sich dadurch geltend, daß an die Erfahrungsmomente nicht nur Erfahrungsskizzen, sondern auch schulpolitische Aussagen anschließen, die zum Teil die Diskussion in den Medien aufnehmen, näher untersuchen oder aphoristisch zuspitzen (vgl. Dietrich 1978; Zimmermann/Eigel 1980). So behandelt Creutz annähernd alle in der Öffentlichkeit geläufigen Bildungsfragen: Schulbücher (vgl. 27), Leistung (vgl. 57), radikale Lehrer (vgl. 100), Unterrichtsausfälle (vgl. 135), alternative Schulen usw.. Daneben berichtet er aber auch über sein eigenes Handeln, über seinen Einspruch gegen einen "Tadel" (vgl. 101 - 116), über Korrespondenzen mit dem Kultusministerium und der Landeskirche in der Schulvertrags-Sache (vgl. 132, 152), über sein Engagement auf Elternabenden (vgl. 65, 83). Das Erfahrungsmotiv des Schultagebuchs besteht in dem Aufweis praktischer (besonders rechtlicher) Unhaltbarkeiten der Institution Schule und in dem Plädoyer für die Wahrnehmung der Elternrechte - "für eine menschlichere Schule" (192).

¹ Die Zitate beziehen sich im folgenden auf die jüngste Auflage.

2.0 Recherchen pädagogischer Auswege - das Erfahrungsmuster des appellativ-szenischen Texttyps

Nachdem einige pädagogische Bilanzen vorgestellt worden sind, nun zu Texten, in denen sich der appellative Modus mit dem szenischen Verfahren vereinigt. Mit den Mitteln der Erfahrungssprache hergestellte Erfahrungsbilder fügen sich hier der Absicht, auf die Leserschaft einzuwirken. Die Technik, die so in Anwendung kommt, hat jedoch in geringerem Maße die appellativen Aussagen "parat", sie ist stärker auf Nachforschungen angewiesen und muß, um jene Aussagen tragfähig zu machen, erst "Bilder" ausmalen. Diese Technik mag "Recherche" heißen. Die Erfahrung, die sich ihrer bedient, ist weniger eindeutig als die bilanzierte Erfahrung: sie handelt von pädagogischen Möglichkeiten, die sich der handelnden Person erschließen, wenn sie solche Möglichkeiten sucht.

2.1 Konrad Wünsche (1979; 1972) - *Die Wirklichkeit des Hauptschülers Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit*

Nach Horst Rumpf hat Konrad Wünsche der Pädagogischen Erfahrungsliteratur zu einem gewissen Durchbruch verholfen. Seit 1978 liegen seine "Berichte" in einer erweiterten Auflage vor, ergänzt um autobiographische Hintergrundinformationen, die an dieser Stelle noch nicht berücksichtigt werden sollen (vgl. weiter unten III.3.2).

"Das Thema ist die Wirklichkeit des Hauptschülers, der immer noch ein Volksschüler ist. Es wird von ihm berichtet, und er berichtet selbst, in der Sprache, welche ihm diese seine Wirklichkeit vermittelt" (9).

Konrad Wünsche, der Klassenlehrer, läßt die Schüler in Szenen zu Wort kommen, welche Sequenzen des Deutschunterrichts abbilden. Er zeigt, daß die Sprache des Sprachbuchs dem Hauptschüler die "Verfüugungsmöglichkeit über Sprache" (13) raubt, weil sie den "Zusammenhang zwischen Sprache und Handeln" (18)

zerstört. Die einseitige Betonung von Grammatik und Syntax verbaut ihm die Möglichkeit, Sprache zu gebrauchen, zwingt ihn, seine vermeintliche Muttersprache als Fremdsprache zu verwalten. Dadurch wird er zum einen an Schweigen und Unfreiheit gewöhnt - etwa mit Hilfe der "Unterwerfungszereemonie" (17): "Antworte mit einem vollständigen Satz!" oder im Wege der "Rechtschreibe-Dressur" (20) - und zum anderen daran gehindert, sein "Interesse" (27) zu erkennen. Die Alternative: "Unterricht in Semantik" (19) beschreibt Konrad Wünsche anhand von sechs thematischen Komplexen: Gesellschaft, Ich, Schulbetrieb, Sexualität, Literatur und Spiele. In allen Themenbereichen werden den Schülern "Ausbruchsversuche" (110) eröffnet, indem ihre eigene Sprache als Vehikel ihrer Interessen am jeweiligen Thema zum Tragen kommt:

"Kinder können nur in der eigenen Sprache verstehen, was sie selber wollen. Diese Sprache gilt es zu entwickeln. Sie muß ihre Allgemeingültigkeit erweisen, indem sie auch geschrieben wird und indem sie von dem handeln darf, was zum Handeln Anlaß geben kann. Die grammatikalische Sicherheit, die terminologische Vielfalt, der große Wortschatz kommen dann von allein" (16).

Der Lehrer wird dementsprechend keine Texte diktieren, zu denen sich nicht Stellung nehmen läßt. Und er wird, wenn er Aufsätze schreiben läßt, nicht nur Antworten auf Lehrerfragen erwarten:

"Wollen wir versuchen, auf schriftlich formulierte Überlegungen und Beobachtungen unserer Schüler nicht nur als Auslösende und Beurteilende zu reagieren, müssen wir uns entschließen, ihnen mit Überlegungen und Beobachtungen zu antworten und solche Überlegungen und Beobachtungen mit ihnen auszutauschen. Also das Frage-Antwort-Schema muß weg und ein anderes Schema her" (39).

Das Erfahrungsmotiv, wonach der Unterricht das sich artikulierende Interesse der Schüler aufzunehmen habe, konkretisiert Konrad Wünsche in methodischer Perspektive für die Themen "Schulbetrieb" und "Sexualität" auch als Projektmethode. In curricularer Perspektive zeigen die Erfahrungsbilder, wie aus "Kindern der Schweigenden Mehrheit" die "Subjekte der Schule" (108) werden. Sie kritisieren ihre Schulbücher (vgl. 38, 56) und erzählen Geschichten, die sich nicht einfach zensieren lassen (vgl. 45). Die fatale "Wechselwir-

kung (...) zwischen der Zerstörung der Sprache und einem gestörten Verhältnis zur Wirklichkeit" (68) kann so außer Kraft gesetzt werden.

2.2 Hans Roth (1980; 1978) - Aufrichten oder Abrichten
Erfahrungen eines Haupt-
schullehrers

Hans Roth's Erfahrungstext ist im Zusammenhang mit der Ablehnung seines Antrags auf Einstellung als Beamter in den hessischen Schuldienst zu lesen. Hartmut von Hentig hat dazu, daß ihm zweimal die erforderliche Eignung, auch die charakterliche Reife abgesprochen wurde, in einem Nachwort das Nötige bemerkt (vgl. 73f.). Die erste, ausführlichere Fassung von Roth's Bericht mit dem Titel "Die 'besseren Blöden' sprechen für sich" findet sich in einem von Marie Veit (1978) herausgegebenen Buch, in dem Praxisberichte aus dem Religionsunterricht vorgestellt werden.

Hans Roth "erzählt" (9) über seinen Unterricht in evangelischer Religionslehre an einer nordhessischen Hauptschule (Bottendorf, vgl. 32). Aus zwei Klassen werden zuerst "Augenblickstriumphe mit Sternstunden" (37) geschildert, vor allem das im Text noch oft variierte Erfahrungsmotiv des "Aus- und Aufbruch(s) eines Schüler-Menschen" (10) bzw. des Aufbruchs einer ganzen Klasse. Wunschträume und die Erfahrung des Todes einer Schülerin werden im Unterricht thematisiert, Rollenspiele begeistern. Aus einer neunten Klasse berichtet Roth dann über einen "kleinen Lernprozeß" (37).

"Hageldicht erfahren habe ich in der Klasse (...) sowohl endlose Aggressionen untereinander und gegen mich wie auch das Fehlen jeder Lernmotivation - eine lange Phase, von der ich ehrlicherweise nicht mehr sagen kann, als daß ich sie durchlebt habe" (38).

Die Problematisierung der eigenen Rollenidentität (vgl. 41) läßt das Eis brechen. Er erklärt den Erfolg mit der konsequenten Ablehnung lernzielorientierter "Tenniswand-Didaktik" (34). Anstelle von Religionsbüchern benutzt er "Entwürfe",

"die prinzipiell offen für die Beiträge aller Beteiligten" (30)

sind. Das methodische Gegenstück dazu bildet das "Lehrer-Erzählen" (42).

Die Szenen sind z.T. begleitet von schul- und kapitalismuskritischen Reflexionen. Darin spiegeln sich nicht zuletzt die Auseinandersetzungen um sein bevorstehendes Berufsverbot (vgl. 46). In der Hauptlinie seines Erfahrungsmotivs liegt indessen die Suche nach Möglichkeiten, die Fragehaltung der Schüler nach Sinn, Zukunft und Selbst (vgl. 26) zu erwecken.

2.3 *Hilburg Kagerer (1978) - In der Schule tobt das Leben
Eine 10. Hauptschulklasse und
ihre Lehrerin machen sich
selbst zum Thema*

Hilburg Kagerer berichtet über ihre Tätigkeit als Klassenlehrerin in einer 10. Klasse einer Hauptschule in Berlin-Kreuzberg. Sie unterrichtet die 11 Mädchen und 14 Jungen seit vier Jahren, ihr Text bezieht sich auf das letzte halbe Jahr vor der Schulentlassung. In diesem Stadium will sie die Klasse nicht "als Statistik" (7) abschließen und Beobachtungen festhalten, die sie in ihrer Arbeit "am stärksten berührten". Daß sie 14 Wochenstunden in 6 Fächern zu geben hat, bewertet sie positiv:

"Ich erlebte in der Tat während der Arbeit in dieser zehnten Klasse weniger die Belastung der sechs Unterrichtsfächer als vielmehr die Chance jener 14 Unterrichtsstunden" (8).

Eine Chance erkennt sie vor allem darin, die Schüler und die Klasse selbst zum Thema zu machen. Aus der Erfahrung der Schüler, daß dann,

"wenn sie den Mund aufmachen konnten, wenn sie über sich reden konnten" (7)

auch in der Schule "was los" ist, prägte einer den Klassenspruch: "In der Schule tobt das Leben!"

In Kagerer's Bericht erscheint das tobende Leben vornehmlich in Gestalt der in die Schule hineinwirkenden Geschlechtsrollenproblematik. Dieser Erfahrungseindruck taucht in vielen Szenen auf, an die häufig appellative Erfahrungsaussagen anschließen. Einen Auslöser bildet der zweimalige Besuch eines Theaterstückes der "Roten Grütze" zum Thema "Liebe und Sexualität Jugendlicher". Kagerer gibt den Inhalt des Stückes wieder, beschreibt das Verhalten der Schüler im Theater und die Nachbereitung im Unterricht. Dort werden nicht nur die geschlechtsspezifischen Verhaltensmuster der Schüler thematisiert, sondern für die Jungen wird zunehmend die Tatsache zum Problem, daß ihr "Lehrer" eine Frau ist. Daß die "weibliche Identität" in Ausübung der Lehrerrolle verloren gehen könne, bezeichnet sie als ihre "Angst":

"Das System frißt die Frau in der Lehrerin" (60).

Durch die Konfrontation der Jungen mit ihren feministischen Auffassungen bzw. ihre solidarische Einfühlung in die Lage der Mädchen (vgl. den Wandertag, 66, und die Zeichenstunde 87) kommt aber ein Prozeß gegenseitigen Verstehens in Gang (vgl. ab S. 98), in dessen Verlauf die Schüler und die Lehrerin "persönliche Texte" (107), Tagträume (vgl. 129) und Mitteilungen aufschreiben und vorlesen. Solche, das Erfahrungsmotiv beinhaltende "Grenzüberschreitungen" (140) ermöglichen erst das tobende Leben im Rahmen der Schule. Die Schüler

"... verstehen jenes unpersönliche, scheinbar neutrale Verhalten jenseits aller menschlichen Schwächen" (14)

nicht. Lehrer sollten, wie Hildburg Kagerer auch aus eigenen leidvollen Erfahrungen weiß, die eigene Person stärker einbringen, sie sollten "sichtbar" (22) werden, damit der Berg zwischen Schülern und Lehrern abgetragen werden kann und alle "auf menschlicher Ebene" miteinander umgehen können.

2.4 Hans Buchmayer (1980) - *Scenen aus einer Sonderschule*
Protokolliert und reflektiert
sowie mit zahlreichen Anmerkungen versehen von einem Pädagogen

Über einen in seiner Erfahrungsfülle konstruierten Schultag (Freitag) berichtet der in Frankfurt am Main lebende und seit 30 Jahren (vgl. 38) unterrichtende Sonderschullehrer Hans Buchmayer. Sein Text beginnt mit dem Aufwachen und dem Frühstück, währenddessen bereits eine Mutter anruft, um ihre Tochter zu entschuldigen, es folgt die Autofahrt zur Schule, bei der er unzulässigerweise zwei Schülerinnen mitnimmt; seine Notizen verlieren sich dann in Betrachtungen über die Möglichkeit der Schulpause als Pause, behandeln einige pädagogische Situationen, die er bravourös meistert, verweilen bei der langwierigen Konferenz am Nachmittag und enden mit dem Abend zuhause, den der Besuch eines alten Schülers, der plötzlich mit Frau und Kind auftaucht, krönt.

Phantasievoll allem Geschehen in der Schule zugewandt, erzählt Buchmayer, wie die (lernbehinderten) Kinder in ihrer Individualität angenommen werden müssen, wie der Lehrer ihre "Zufügungen" (51) zu akzeptieren hat und doch auch seinerseits - nicht zuletzt mit den Mitteln des Humors - ihnen pädagogisch etwas zufügen kann (vgl. 56f.). Über den einen Tag "hingebeugt" (vgl. 88), "nach wenigen Minuten des Halbdösens im Sessel" (87) die "Summe unwichtiger Erfahrungen" ziehend, erscheint ihm der eigene "Gleichmut" (166), - das markige Wort "Unerschütterlichkeit" drückt Verwandtes aus" - als entscheidend für die Ausübung seines Berufes. Er gewinnt dieses Erfahrungsmotiv auch angesichts mancher Kollegen. Auffallend ist, daß ein einhundertseitiger Anmerkungsapparat (mit 221 "Anmerkungen") thematisch breit gestreut an Einzelaspekte der "Scenen" anknüpft. Mit seiner Hilfe werden die sprachakrobatisch präsentierten Erfahrungsbilder mit Elementen eines autobiographischen und literarischen Erfahrungsbesitzes in appellativer Absicht verdeutlicht.

2.5 Horst Hensel (1981) - *Neun mal Schulwetter*
Bürokratische Verhinderung in
der Gesamtschule

Horst Hensel, der auch im "Werkkreis Literatur der Arbeitswelt" mitwirkt, arbeitet an der Carlo-Schmid-Gesamtschule Kamen. Im Nachwort charakterisiert er seinen Erfahrungsbericht so:

"Die vorliegenden Texte sind Momentaufnahmen. Sie spiegeln in den Formen der Anekdote/Kurzgeschichte, der Dokumentar-Satire, des subjektiven Berichts und des Arbeits-Tagebuchs einige Erlebnisse wider, die ich in den Jahren 1974 bis 1980 als Gesamtschullehrer hatte. Als Chiffre für den gemeinsamen Nenner der Texte bietet sich mir das Wort 'Schulkampf' an. Zielpublikum der Texte sind Pädagogik-Studenten, die aus Fall-Darstellungen lernen können" (101).

Vier Teile gliedern den Bericht: 1. neun knapp gehaltene Szenen zu bürokratischen Behinderungen und gesellschaftlichen Einwirkungen in der Schule (8 - 12), 2. die Darstellung eines Konflikts mit dem Schulträger um die Kosten für das Schulmittagessen, bei dem eine Gruppe gewerkschaftlich organisierter Lehrer, der auch der Verfasser angehört, vergeblich für eine Verbilligung eintritt (14 - 26), 3. die Vorbereitung und Durchführung eines antifaschistischen Aktionstages durch ein "breites Bündnis" (35) unter Führung des DGB (28 - 37), und 4. ein "arbeitsjournal" im "Berichtszeitraum Ende Januar bis Ende April 1980" (101) (40 - 100).

Auch das "arbeitsjournal" verfährt szenisch:

"Weil die Texte Momentaufnahmen sind, fällt es schwer, über sie den steten Fluß der Entwicklung ins Blickfeld zu bekommen. Es ist aber notwendig, daran zu erinnern, daß manche qua Momentaufnahme versteinert erscheinende Sache im Film der Jahre bröckelnd zu erblicken ist" (101).

Im Bericht erscheint das "Bröckeln" allerdings nicht. Die Erfahrungsbilder werden lediglich um Erfahrungsaussagen verlängert, die das Erfahrungsmotiv des aktiven Schulkampfes ausdrücklicher darlegen. Dazu zählen nicht nur der Einsatz für einen Schulneubau, die "Aktion Gläserne Schule" und ständige Auseinandersetzungen in der Lokalpresse, sondern

auch die "pädagogischen Maßnahmen" (51), die Hensel ergreift, um für die Schüler herauszuholen, "was herauszuholen ist" (50), z.B. verhaltensmodifikatorische Verstärkerpläne, Trainingsprogramme, die Behandlung der "Urge-sellschaft" als Unterrichtsgegenstand (vgl. 73). Die eigene "lehrer-haltung" (48) beschreibt er kritisch:

"In meiner jetzigen haltung ist immer noch viel positivismus und ingenieursmäßigkeit, es hat sich aber auch noch viel lahmarschigkeit, lässigkeit, uninteressiertheit, oblomowerei gehalten ..."

Zugleich weist er den möglichen "Vorwurf, eine falsche Haltung einzunehmen" (102), weit von sich:

"Ich wollte dem Leser nicht das Bild einer exquisiten Pädagogen-Persönlichkeit malen - mein Interesse ist vielmehr, Glied einer Kette zu sein und dies als Autor zu propagieren".

3.0 Plädayers für pädagogisches Engagement - das Erfahrungsmuster des appellativ-thematischen Texttyps

Die dritte appellative Textsorte beruht auf dem ihr affinen, thematischen Verfahren der Erfahrungserhebung. Die an den Leser zu adressierende Mitteilung kann unmittelbar als Erfahrungsbefund aufgenommen und in ein "Plädoyer" verwandelt werden. Von den pädagogischen Bilanzen unterscheidet sich die Technik des Plädoyers darin, daß sie ihren Appell statt aus Einzelmomenten oder deren Summe aus einer thematisch zentrierten und dabei oft reich gegliederten Gesamtschau entwickelt. Solche Gesamtschau trennt das Plädoyer besonders deutlich von der Recherche. Pädagogische Plädoyers sind sehr konsistente Erfahrungsberichte. Ein Klassiker dieses Typs liegt in Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans (vgl. Pestalozzi 1971) vor. Wie Pestalozzi, der in diesem "Brief" für den "häuslichen Geist einer Schulanstalt" (29) plädiert, formulieren die Autoren der zeitgenössischen pädagogischen Plädoyers Anforderungen, das pädagogische Geschäft konzeptionell so zu fassen, daß nicht von vornherein das Handlungsmandat des Pädagogen mit größtmöglicher eigener Schonung einhergeht.

3.1 Jürg Jegge (1976) - Dummheit ist lernbar Erfahrungen mit "Schulversagern"

Jürg Jegge, Sonderschullehrer in der Nähe Zürichs, berichtet über seine Erfahrungen mit einer pädagogischen Konzeption, welche, therapeutische und kompensatorische Ansätze aufnehmend, in ihrem Erfolg bestätigt wird durch zahlreiche autobiographische Zeugnisse, die von seinen "Hilfsschülern" stammen. Das Erfahrungsmotiv ist einfach:

"Dummheit ist nicht nur lernbar, sie kann auch verlernt werden. Das wollte ich mit meinem Buch zeigen" (274).

Die Leser werden von Jegge direkt angesprochen, sie haben den Schulweg der weniger "Begabten" ja gewiß nicht lange begleitet.

"Die sind irgendwann in der Primarklasse sitzen geblieben, und Sie haben sie aus den Augen verloren. Begegnet sind sie ihnen möglicherweise später wieder bei der allfälligen Lektüre pädagogischer und psychologischer Fachliteratur" (12).

Was in der Zwischenzeit wirklich geschehen ist und was aus pädagogischer Motivation heraus geschehen kann, darüber legt Jegge eine instruktive Reportage vor.

Sie hebt an mit einem Schülerbericht und liefert daraufhin Antworten auf die Frage, ob dumme Schüler dumm sein müssen. Thesen zum Begabungsproblem werden an einzelnen Praxisbeispielen konkretisiert. Jegges Position ist eindeutig:

"Aus schlechten Schulleistungen darf niemals auf eine schwache Begabung geschlossen werden" (29).

Lange bevor die genetische Begabungsschranke zum Tragen komme, werden die Kinder durch sozio-kulturelle und seelische Faktoren beschränkt (vgl. 76): Dies ist gemeint mit der einprägsamen Sentenz von der Dummheit, die lernbar sei. Kulturelle Anregungsarmut, Armut der Beziehungskultur, Bildungsfeindlichkeit und Hilflosigkeit der Herkunftsfamilien identifiziert Jegge als die soziokulturellen Auslöser der Dummheit seiner Schüler. Die Vernachlässigung ihrer primären Bedürfnisse hat sie verängstigt, eine Art Scheingeborgenheit hat sie unselbständig gemacht und ein Selbstbewußt-

sein hinterlassen, das auf Panzerungen der verschiedensten Art angewiesen ist.

Diese Dispositionen wieder verlernbar zu machen wäre nach Jegge Aufgabe der Schule:

"Die Eltern dieser Kinder sind nachweisbar nicht in der Lage, in dieser speziellen Situation zu helfen. Sonst wäre es ja gar nie so weit gekommen. Anders die Schule: ... Was aber tut die Schule? Diese Hilfe wird nicht geleistet. Es wird sogar wacker an der Zerstörung dieses Lebens mitgearbeitet" (86).

Heinis Bericht (vgl. 81 - 88) zeigt die ganze "Brutalität" (85) der Schule. Sie verschärft die Vereinsamung der "begabungsbeschränkten" Schüler und verstärkt ihre familiäre Problematik. Dieser zweite Themenkomplex führt Jegge über eine Kritik des Sitzenbleibens ("Vom Unsinn der Repetition") und eine ideologiekritische Erörterung der sonderpädagogischen Eingliederungskonzepte in die allgemeine Schulgeschichte. Seine Analyse, auf die hier nicht eingegangen werden soll, macht die "Maschen" des Schulsystems sozusagen plausibel, durch die seine Schüler zwangsläufig fallen. Möglichkeiten, an dieser Situation etwas zu ändern, sieht Jegge langfristig in schulpolitischen Aktivitäten, kurzfristig in der Einrichtung einer "Aufbauschule", die innerhalb des bestehenden Schulsystems an einem "pädagogischen Prinzip" ausgerichtet werden soll: der "Begabungsentfaltung" des Schülers. Zwei Aspekte dieses Prinzips, die "pädagogisch-therapeutische Beziehung" und die "kompensatorischen" Handlungen, beschreibt Jegge im dritten Teil seiner Arbeit, dem eigentlichen Praxisbericht (vgl. 146).

Die Aufgabe der pädagogischen "Therapie" liegt darin, den "versäumten pädagogischen Auftrag" an seinen Schülern "nachzuholen" (vgl. 151). Gegenüber einem falsch verstandenen "pädagogischen Bezug" betont Jegge die "ganz andere Qualität" der therapeutischen Beziehung: in ihr sei, in einer Formulierung von H.J. Gamm, ein im Widerspruch verharrender Zögling durchaus vorgesehen (vgl. 153). Der therapeutische

Prozeß wird in den Dimensionen dreier Phasen nachgezeichnet. Eine der interessantesten Erfahrungsaussagen in Jegges Bericht ist wohl der Beleg für die Möglichkeit, zugleich Lehrer und Therapeut sein zu können.

Einen zweiten, mit der therapeutischen Beziehung eng zusammenhängenden Aspekt des pädagogischen Prinzips der Begabungsentfaltung bezeichnet Jegge als "Kompensation". Hierunter versteht er einen Unterricht, der dem Schüler "endlich" eine Auseinandersetzung mit ihn interessierenden Dingen freigibt (vgl. 216). Die Bilanz des am Prinzip der kompensatorischen Begabungsentfaltung ausgerichteten pädagogischen Handelns Jegges kann nicht überzeugender ausfallen als durch die Schilderung der Theaterbesuche, die regelmäßig alle 2 - 3 Wochen mit den Sonderschülern durchgeführt und ausgewertet werden (vgl. 228).

3.2 Jochen Korte (1980) - *Alltag in der Sonderschule
Über die Schwierigkeiten im Um-
gang mit sogenannten Lernbehin-
derten*

Jochen Korte, Rektor an einer Sonderschule für Lernbehinderte in Neumünster (vgl. 42), nennt seinen Erfahrungsbericht

"... eine Mischung aus Tagebuch und Report, ein(en) etwas zu lang geratene(n) Brief an Freunde oder Bekannte, die sich für meinen dienstlichen Alltag interessieren" (7).

Außerdem adressiert er ihn an Studenten, für die er eine "Entscheidungshilfe" (8) sein soll.

"Ich habe mich bemüht, alltägliche Situationen und Szenen festzuhalten, die in ihrer Gesamtheit das Berufsbild des Lehrers an der Schule für Lernbehinderte prägen. Ich berichte über Schwierigkeiten, mit denen sich der Sonderschullehrer täglich auseinandersetzen muß, die aber in der Literatur der Sonderschulpädagogik zu oft diskret verschwiegen werden" (7).

Exemplarische Erfahrungsbelege stützen das so thematisierte "Berufsbild" in ausbildungs- (vgl. 102) und wissenschaftskritischer Absicht (vgl. 61).

Zunächst behandelt Jochen Korte die schicksalhafte Weichenstellung durch das Testen und Begutachten eines Grundschülers und stellt fest:

"Die Schule für Lernbehinderte ist die einzige Schule, die sich ihre Schüler holen muß" (11).

Neben der "Parforce-Pädagogik" (12) in der Grundschule bemängelt er die diagnostische Kopflastigkeit der Sonderpädagogik:

"In der Diagnose arbeiten wir mit differenzierter Technik, sichern unsere Ergebnisse auf Signifikanzniveaus ab, in der Praxis wurschteln wir vor uns hin" (14).

Am Beispiel eines Unterrichtstages (19 - 24), einiger Kurzbiographien (vgl. 28f.) und zweier typischer Tagesläufe (35 - 41) von Sonderschülern wendet Korte sich dann den Schwierigkeiten in seiner Schule zu. Angesichts der "gewaltigen Probleme" (41) der Schüler fragt er sich:

"Wo nehme ich mein pädagogisches und menschliches Selbstbewußtsein her, daß ich es wage, vor diese Kinder zu treten und zu sagen: 'Heute wollen wir uns mit Tüwörtern beschäftigen?'"

Er berichtet über die Abhängigkeit der Pädagogik von Busfahrplänen, von "besorgniserregenden Zuständen" (44) in den Bussen, von der die Lehrer belastenden Hektik in den Schulpausen und von der "Hygiene-Front" (54).

Das Erfahrungsmotiv seines Textes formuliert er dann so:

"Niemand wird bezweifeln, daß unsere Lehramtsanwärter fachdidaktische Kompetenz besitzen. Sie sind topfit in Intelligentdiagnostik, Lernpsychologie und Geschichte der Pädagogik. Nur über den Umgang mit Kindern wissen sie so gut wie gar nichts" (59).

Diese Kritik vertieft er im folgenden an den Beispielen der "Disziplin" (64) in der Schule und der notwendigen "Gewalt des Lehrers" (67):

"Jedes Kind muß wissen, daß es den Schutz der Institution Schule genießt. (...) Wir handeln dem Auftrag, Sozialerziehung zu leisten, strikt entgegen, wenn wir dem Stärkeren den Lernerfolg machen lassen, daß er sich mit Drangsalieren von kleineren und schwächeren Schülern Vorteile verschaffen kann" (66).

Außerdem plädiert Korte für eine offensive Elternarbeit in Form von Elternbesuchen, aber auch dafür seien Lehrer "nicht hinreichend vorbereitet" (84, vgl. 79).

Der Erfahrungsbericht endet mit einer Reihe von Hinweisen auf pädagogische Möglichkeiten,

"den engen Rahmen der Schule zu öffnen. (...) Wahrscheinlich scheuen sich Lehrer vor der Öffnung der Schule, weil sie selbst umdenken und Neuland betreten, sich zum Teil von vorgegebenen Lehrplänen entfernen müßten und weil sie Angst vor Disziplinschwierigkeiten haben" (87).

Als Beispiele für "Öffnung" nennt Korte Schulfeste, Klassenfahrten, Schulversammlung usw. und betont, daß nicht alles, was Lehrer machen, pädagogischen Absichten untergeordnet werden sollte (vgl. 100).

3.3 Abraham Teuter (1981) - Klassengeschichte(n)

Der mit Photographien ausgeschmückte "Erlebnisbericht" (vgl. Titelblatt) von Abraham Teuter, Lehrer in der Förderstufe an einer Additiven Gesamtschule in Frankfurt, ist in einem Buch enthalten, in dem er zugleich "Lebensbeschreibungen", "Texte und Protokolle" sowie "Lieblingsgeschichten" der Schüler veröffentlicht. Er ist von Februar 1980 bis Juni 1981 ihr Klassenlehrer, unterrichtet Deutsch und Gesellschaftslehre und bei einem Teil der Klasse als Kurslehrer Englisch.

Im ersten Abschnitt des vierteiligen Berichtes (106 - 112) wird informativ und kritisch der formale Rahmen der Förderstufe, d.h.: das Kern-Kurs-System, die herkömmliche Fächerstruktur und die Konkurrenz mit anderen Schulformen behandelt.

"Eine Schule wie die Otto-Hahn-Schule wird, solange sie nicht mit einem selbstbewußten, eigenständigen pädagogischem Programm für sich wirbt, immer von den 'Gymnasial-Eltern' erpreßt werden können, die sich der Schule gegenüber mit dem Argument durchsetzen können, 'sonst schicken wir unsere Kinder in die Stadt aufs Gymnasium' (111).

Der zweite Abschnitt (112 - 124) vertieft die kritische Information durch Erfahrungen mit organisatorischen Problemen. Teuter thematisiert zuerst die durch Erlaß verordnete Koor-

dinations-Konferenz mit Kollegen, in der

"... Initiative und Eingehen auf die besonderen Bedingungen radikal erstickt werden" (115).

Der Stundenplan und die Vorgänge im Zuge der Kurs-Zuweisung ("Fahrstuhlssystem") tun das Ihrige, besonders wenn die vorgesetzte "Förderstufenleiterin" Erlasse allzu bürokratisch auslegt oder gar erfindet (vgl. 118). Die Ersteinstu-
fung und die Entscheidungen beim Übergang zur 7. Klasse sind besonders problematisch.

Der "eigentliche Erfahrungsbericht" (106) im dritten Abschnitt (125 - 144) geht auf die Interaktion des Lehrers mit der Klasse ein.

"Ich war nicht vorbereitet auf eine Situation, in der ich gleichzeitig mit einem druckreif formulierenden Kind und einem anderen, das jede schriftliche Arbeit verweigert, zu arbeiten hatte" (125, vgl. 127).

Mit "Zwang" (126) wollte er die Schüler nicht ans Lernen bringen:

"... auf Lernen und Wohlbefinden sollte es ankommen, nicht auf eine Ordnung, die mit dem Lernen selber nichts zu tun hat" (127).

Teuter berichtet über eine Wanderfahrt und ein Theaterprojekt und im neuen Schuljahr (vgl. 136f.) über ernste Disziplinprobleme:

"Ich fragte mich, ob ich noch in der Lage wäre, an der Schule zu arbeiten, ob ich mich nicht schon zu sehr abgenutzt hätte, um Kinder noch interessieren zu können. Ich war unzufrieden, weil ich merkte, daß ich dabei war, von den Kindern Ruhe und Ordnung zu verlangen, aber ihnen kaum noch persönliches Engagement bieten konnte" (136).

Er paßt sich ein Stück weit an die Disziplinierungsformen der Schule an,

"weil ich nicht sah, daß es möglich sein würde, als Einziger mich anders zu verhalten" (138).

Aber durch gemeinsame Versuche (das "Experiment", ohne Strafen auskommen zu wollen; das Aufsuchen einer schwänzenden Schülerin) und durch zwei Projekte ("Arbeitswelt" und "Klassengeschichte(n)") trat eine "Veränderung" (142) ein.

In einem letzten, kurzen Abschnitt resümiert Teuter seine Erfahrung, für die die zuvor behandelten Ereignisse (und die Texte der Schüler) als Belege dienen können. Er stellt fest, die Arbeit in der Förderstufe sei

"... für alle intensiver und gründlicher" (147):

"Auch die stärkeren Schüler haben mehr gelernt als in einer nicht gemischten Klasse" (146).

Allerdings sei das Kurssystem ein Hindernis, dem er von Anfang an entgegenwirkte, indem er dem Englisch A-Kurs die Garantie gab, niemanden abzustufen (vgl. 148).

"Ich habe dabei nicht die Anforderungen herunter geschraubt, sondern den Druck von den Kindern genommen" (149).

Abraham Teuter plädiert in seinem appellativen Text für die Förderstufe (vgl. 151), macht aber deutlich auf die organisatorischen Strukturmängel aufmerksam. Sein Erfahrungsmotiv findet sich in zwei Zwischenüberschriften:

"Besser kein Kurssystem" (148) und

"Weniger Organisation = mehr Zeit für die Kinder" (149).

3.4 Henning Kuhlmann (1975) - *Klassengemeinschaft Über Hauptschüler und Haupt- schullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte*

In einer "Vorbemerkung" zu seinem Erfahrungsbericht aus einer Hauptschule in Berlin-Charlottenberg erläutert H. Kuhlmann sein Vorhaben:

"... ich will nicht einstimmen in das allgemeine Wehklagen, wie es sich überall dort, wo Lehrer auftauchen, bis zum Überdruß verbreitet. Es schien mir notwendig, auch zur eigenen Vergewisserung einfach einmal die Erfahrungen aus der Arbeit mit einer Hauptschule aufzuschreiben" (7).

Dabei hat er es jedoch nicht bewenden lassen:

"Ich machte mich also daran, niederzuschreiben, was sich im Verlaufe eines Jahres in dieser (neunten, K.T.) Klasse abgespielt hatte, Konflikte und Lernprozesse, Verän-

derungen im Selbstverständnis der Schüler, in ihrem Sozial- und Lernverhalten wie auch in ihrem Verhältnis zu mir als ihrem Klassenlehrer. (...) Danach machte ich den Versuch, diesen Erfahrungen gegenüberzustellen, was ich noch als Theorien der Sozialisationsforschung im Kopf hatte" (8).

Während es nun den Anschein haben mag, als läge ein größerer, chronologischer Erfahrungstext vor, an den sich ein thematisch konzentrierter Kommentar anschließt, ergeben die nachfolgenden Hinweise ein anderes Bild. Die "theoretischen Überlegungen" sollen, so "fragmentarisch" sie sind, dazu dienen,

"... die eigenen Erlebnisse, die noch unstrukturierten Erfahrungen in einer Weise zu gliedern, daß sie vergleichbar werden, in anderen Klassen überprüft werden können und den Charakter bloßer Geschichten aus der Arbeitswelt eines Hauptschullehrers verlieren".

Den Leser erwartet also ein in der Hauptsache thematischer Bericht, in dessen Struktur als Beleg ein chronologischer Bericht (31 - 53) eingelassen ist:

"Der Bericht über den Entwicklungsprozeß der Klasse soll deshalb dem Verständnis der eigenen Erfahrungen dienen und eine richtige Einschätzung dieser Erfahrungen erleichtern" (31).

Zum Thema liefert er einleitend noch einige Erläuterungen, aus denen hervorgeht, daß ihm daran gelegen ist, Möglichkeiten der "Parteilnahme für die Arbeiterkinder" (7) aufzuzeigen und zwar solche, welche in der Sozialisationsforschung, insbesondere in Forschungen zur Leistungsmotivation, verkannt werden. Er setzt sich eingehend und kritisch, bevor er den "Entwicklungsprozeß der Klasse" (31) beschreibt, mit der Motivationsforschung auseinander und gelangt zu der Festsetzung eines schichtspezifischen Begriffs der Leistungsmotivation:

"Ein positiver Bezug zur eigenen Kultur, eine soziale Zielsetzung, die der eigenen Interessenlage entspricht, ein Arbeitsklima, das von gemeinsamer Anstrengung und Solidarität geprägt ist - so können zusammenfassend die Bedingungen umrissen werden, durch welche die spezifische Leistungsmotivation von Arbeiterkindern aktualisiert und gefördert würde" (21).

An anderer Stelle nennt er

"... als zentrale Faktoren für die Stärkung der Lernmotivierung von Arbeiterkindern die Einbettung der Unterrichtsinhalte in ihren sozialen Erfahrungshorizont und das Anknüpfen an ihre schichtspezifischen Wertorientierungen" (54).

Aus diesem Befund leitet er jedoch nicht unmittelbar inhaltliche "Konsequenzen für die pädagogische Praxis" (29) ab, denn er fragt weiter, inwieweit diese "spezifische Ausformung der Leistungsmotivation bei Arbeiterkindern" ihrem objektiven, gesellschaftspolitischen Interesse entgegenkommt:

"Das Leistungsverhalten von Arbeiterkindern ist ... äußerst zwiespältig, eine Glorifizierung ist nicht angebracht. Eine vom Postulat nach gesellschaftlicher Emanzipation geleitete Erziehung kann sich folglich nicht darauf beschränken, Bedingungen zu schaffen, die der hier angenommenen besonderen Ausformung der Leistungsmotivation von Arbeiterkindern gerecht werden. Sie muß bei ihnen die Bereitschaft wecken, Kenntnisse und Arbeitsziele, die ihrem unmittelbaren Erfahrungshorizont überschreiten, aufzunehmen und komplexe gesellschaftliche Erscheinungen in ihrer Widersprüchlichkeit zu durchforschen, mit dem Ziel, ihre aus ihrer Klassenlage resultierenden objektiven Interessen und die Bedingungen für die Realisierung dieser Interessen bewußt wahrzunehmen".

Diese politisch-pädagogischen Präliminarien haben Legitimationsfunktion für die folgende

"Darstellung einer gezielten Einflußnahme, nämlich der Anstrengung, politische Bildung als Unterrichtsprinzip zu verwirklichen" (10).

In seinem Bericht über seine Klasse im Schuljahr 1972/73 zeigt Kuhlmann, nach eigenen Angaben pädagogisch noch unerfahren (vgl. 39), wie "neue Unterrichtsformen" (33) und außerschulische Aktivitäten nicht nur die "Klassengemeinschaft" stärken, sondern auch die Lernbereitschaft erhöhen.

Im Anschluß an diesen Textteil versucht er, die "Ereignisse und Prozesse" (54) unter Hinzuziehung weiterer Belege zu interpretieren. Dabei thematisiert er "verschiedene Möglichkeiten",

"die es den Schülern erleichtern können, eine positive Beziehung zu ihrer sozialen Schicht zu gewinnen" (60)

und konkretisiert sie anhand dreier Unterrichtsbeispiele zu den Themen: "'Liebe' in Schlagern und Jugendzeitschriften", "Jugendarbeitsschutz" und "Heimerziehung und Jugendkriminalität". Diese Beispiele können die "These" erhärten, "daß die Aktualisierung schichtenspezifischer Erfahrungen im Unterricht und eine von den spezifischen Interessen der Arbeiterkinder ausgehende Zielsetzung des Lernens für sie eine starke Stimulierung ihrer Leistungsmotivation bedeuten muß" (81).

Nachdem er das in diesem Zusammenhang verschärfte Problem der Zensurengebung und die "widersprüchliche Funktionsbestimmung der Schule durch Schüler und Eltern" (87) behandelt hat, resümiert er mit Hilfe "einer polemischen Skizze eines 'linken' Unterrichts" nun explizit sein Erfahrungsmotiv, das darin besteht,

"daß man auch als fortschrittlicher Lehrer die Lehrerrolle voll übernehmen muß" (95).

Im Unterschied zum "traditionellen Lehrerverhalten" müsse man aber das Selbstbewußtsein der Schüler stärken, im Gegensatz zu fortschrittlich gemeinten Unterrichtsangeboten dürfe man es nicht "sezieren" (97): Man sollte

"... gelassen einen pluralistischen Unterricht machen ..." (103),

bei dem der "Spaß" (100) nicht zu kurz kommt.

"Mit Erstaunen wird man feststellen, wieviel an Durchblick, welche Fülle an eigenen und kollektiven Erfahrungen von den Arbeiterkindern zutage gefördert werden, wenn nur eine Situation geschaffen wird, in der sie sich selbstbewußt und freimütig darstellen können. Da wird plötzlich weit anschaulicher formuliert, wie es um die Lebensbedingungen, Konflikte, Hoffnungen, Nöte der Arbeiter beschaffen ist, als es ein Lehrer jemals leisten könnte. Hier verkehren sich auf einmal die Rollen - es ist der Lehrer, der lernt, zuhören muß" (98).

Henning Kuhlmann bejaht die Lehrerrolle und ihr Gegenstück, die "Klassengemeinschaft", weil beides Voraussetzung für "politische Bildung" ist.

3.5 Sabine Heyder (1980) - Sind mir die Schüler fremd?
Alltagserfahrungen mit der
Beziehung "Lehrer - Schüler"

Sabine Heyder, Lehrerin an einer Hauptschule in Mannheim, berichtet recht allgemein über ihre "Alltagserfahrungen mit der Beziehung 'Lehrer - Schüler'". In einer kurzen Problemliste streift sie Aspekte dieser Beziehung, wobei sie nicht nur eigene Erfahrungen berücksichtigt, sondern auch auf "Schwierigkeiten" (49) von Kollegen, insbesondere jungen Kollegen, zu sprechen kommt. Ihre Aussagen sind an manchen Stellen appellativ im Sinne einer auf die Fragehaltung von Lehrerstudenten gemünzten Ratgeberabsicht.

Das Erfahrungsmotiv ihres Textes gründet in dem Wissen um die Gefahr der Entfremdung in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Im einzelnen behandelt sie folgende Themen: "Kampf um Akzeptierung", den besonders die Fachlehrer zu führen haben, die "Verschiedenartigkeit der Interessen" von Lehrern und Schülern, die Wichtigkeit der ersten Unterrichtsstunde und die Gefahr, daß in ihr "Mißverständnisse" (51) entstehen, die Bedeutung von Lehrereigenschaften wie "Zuneigung und Geduld" und das Ernstnehmen der Schüler, schließlich die Erwägung, ob es nicht besonders in Problemklassen "Grenzen der Beziehung" (53) gebe. Dies alles will sie nüchtern zu bedenken geben.

3.6 Elle Moering (1967) - Mädchen im neunten Volksschuljahr
Ein Erfahrungsbericht

Ihr Text findet sich in der Fachzeitschrift "Die Deutsche Schule". Er behandelt die Problematik der didaktischen Planung des Unterrichts in einer reinen Mädchenklasse unter Berücksichtigung auch des biographisch-"sozialen Schicksals" (42) einzelner Schülerinnen. Noch gibt es (1967) keinen "amtlichen Bildungsplan für das 9. Schuljahr" (44), und da alle Schülerinnen (freiwillig) aus 17 verschiedenen Schulen kommen, eine "unbelastete gemeinsame Startsituation" (42)

daher vorliegt, versucht das "Erzieherteam",

"'ein möglichst differenziertes Bildungsangebot' in einem zeitlich genau abgesteckten Rahmen zu machen" (44).

Daneben bestand die "Aufgabe", ihnen

"... noch jenseits aller Bildungsintentionen die Möglichkeit zur Stabilisierung ihrer oft so labilen inneren Existenz zu geben, eine dringliche Erziehungsaufgabe von fast therapeutischer Art, der wir uns verpflichtet, aber in keiner Weise gewachsen fühlten" (42).

Elle Moering thematisiert ausführlich Begabungsvoraussetzungen, Fragen der "Auswahl des Bildungsgutes" (45), der Differenzierung, des exemplarischen Prinzips und der Berufsfindung, um am Ende "ratlos" (50) zu fragen, was die Schule tun kann für ein Mädchen,

"das in seiner menschlichen Ungeborgenheit in sexuelle Bereiche flüchtet oder gedrängt wird? Wieweit kennen wir Erzieher die Realwelt unserer Kinder, Mädchen wie Jungen? Wie können wir ihre verschiedenen Begabungen erkennen und helfen, sie zu erschließen?"

Das Erfahrungsmotiv besteht in der Feststellung der

"... Unzulänglichkeit des Lehrers in bezug auf die notwendige Kenntnis der Leistungsfähigkeit des Einzelnen" (48).

Darin liege "Grund zum Nachdenken" (50).

3.7 Jörg Kraußlach (1976) - Aggressive Jugendliche
Friedrich W. Düwer Jugendarbeit zwischen Kneipe
Gerda Fellberg und Knast

Viel Lob und einen Förderpreis der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) erhielten Jörg Kraußlach u.a. für ihren Bericht über eine siebenjährige Arbeit mit Hamburger "Rockern" in einer evangelischen Kirchengemeinde. Der Vorstandsvorsitzende der AGJ nennt ihren Text

"... eine der sorgfältigsten und genauesten Selbstdarstellungen von Jugendarbeit" (8),

und in einer Kurzrezension heißt es:

"das ist einer der realistischsten Erfahrungsberichte über sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen, den ich je gelesen habe" (Petzold 1976, 76).

Jörg Kraußlach, der seit 1968 als Diakon und Sozialarbeiter in der Gemeinde tätig ist und den die Jugendlichen mit "Merkwürden" ansprechen, hat den Jugendclub 1969 gegründet und zunächst allein geleitet. Seit 1975 stehen ihm die beiden Mitautoren als hauptamtliche Mitarbeiter zur Seite (vgl. 40). Einer der drei wohnt im Jugendhaus, so daß sie für die Jugendlichen "immer ansprechbar" (62) sind. (Mit dem seinerzeit bekannt gewordenen "Rockerpastor" Weißbach ist Jörg Kraußlach nicht zu verwechseln (vgl. 123, 165)).

Als appellativer Erfahrungstext gibt sich der Bericht darin zu erkennen, daß er für den Leser eine Fülle von detaillierten Anregungen bereithält. Dieser Charakter, der auf das von der AGJ ausgeschriebene Thema zurückzuführen sein dürfte, offenbart sich gegen Schluß hin zunehmend deutlicher.

Als Praxisbericht weist er eine thematische Zentrierung auf, die besonders durch die eigene Kommentierung der berichteten Passagen unterstrichen wird. Thematisch durchgängig ist der Bereich der pädagogischen Interaktion mit aggressiven Jugendlichen.

Aus der ersten, spontanen Reaktion auf plötzlich auftauchende Rocker (vgl. 15) entsteht eine Konzeption, in der die unabweisbaren Arbeitsziele (Existenzsicherung der Rocker, Aufbrechen ihrer Verhaltensstereotypen, Aufbau von Verhaltensvariabilität, Rollendistanz und Rollenvielfalt, Ermöglichung partieller Anpassung und Stärkung positiver Gruppenaspekte, vgl. 42 - 45) konkretisiert werden. Die "konzeptionellen Grundpositionen" (51), die für verschiedene "Tätigkeitsfelder" gelten (neben der Clubarbeit Straßensozialarbeit, Gefängnisarbeit, Einzelbetreuung und Sonderveranstaltungen), laufen in dem Prinzip der Parteilichkeit (vgl. 50) zusammen und in dem ersten der 19 Einzelpunkte: negative Erfahrungen der Jugendlichen nicht bestätigen. Erfahrungsbelege, die

nach den drei Problemfeldern Aggression, Alkohol und Sexualität sortiert sind, stützen die Konzeption ab. Es schließen Aussagen zum Schweigerecht und zur Öffentlichkeitsarbeit an. Die sprachliche Kommunikation mit den "Rockern" ist ein weiteres großes Thema (vgl. 170). Die Bedeutung festlicher Höhepunkte, konkreter Hilfen, das Mitarbeiterproblem und zahlreiche andere Einzelfragen runden den Bericht ab. Sein dominantes Erfahrungsmotiv besteht also in dem Nachweis eines konzeptionell begründbaren Engagements in der offenen Jugendarbeit (vgl. 45) - gerade auch unter schwierigen Bedingungen, wie z.B. eines Todesfalles, der sich im Club ereignet hat (vgl. 43).

3.8 Götz Aly (1977) - *"Wofür wirst du eigentlich bezahlt?"
Möglichkeiten praktischer Erzieher-
arbeit zwischen Ausflippen und An-
passung*

Nach dreijähriger Praxis berichtet Götz Aly (Dipl. Politologe) ausführlich über seine Erfahrungen als Leiter eines großzügigen (vgl. 19) städtischen Jugendfreizeitheims in einem Neubaugebiet von Berlin-Spandau. Ihm wird 1976 "infolge der allgemeinen Radikalensuche" (57) gekündigt. Es ist für seinen appellativen Bericht bezeichnend, daß er bereits in der "Vorbemerkung" seinen erworbenen Erfahrungsbesitz mitteilt:

"Ich habe lernen müssen, daß 'Selbstverwaltung' im Jugendfreizeitheim nicht sinnvoll ist, daß die Erziehung der uns anvertrauten Jugendlichen keine Aufgabe ist, die man zugunsten der politischen Aktion abschreiben und dann den Reaktionären überlassen darf. Für mich sind konkrete Tagesziele in der pädagogischen Arbeit mehr geworden als ziellose 'Handwerkelei'. Ich habe gesehen, daß Anpassung Erziehung zur Lebensfähigkeit sein kann und kein Schimpfwort sein muß. Nichtanpassung ist nicht befreiend - für die Jugendlichen ist sie lebensbedrohend" (7).

Er gibt sehr viele "Beispiele für Teilerfolge" bzw. für "gelungene pädagogische Aktionen" (8) aus der Freizeitarbeit und aus dem Bereich der Jugendbildungsarbeit. Wie das Zitat

zeigt, votiert Götz Aly für den Vorrang pädagogischer "Grundsätze" (39) und "Aktionen" (41), und zwar in kritischer Auseinandersetzung mit gängigen Konzeptionen der Sozialpädagogik (vgl. 32 - 37, 72 - 80).

"Im Gegensatz zu den Selbstverwaltungsideologen und den wissenschaftlichen Methodikern der Sozialarbeit, haben wir unsere Arbeit sehr schnell als Erziehungsarbeit begriffen" (38).

Darunter versteht er einen "Prozeß der Anpassung" (126), bei dem die Erzieher

"... bereit sind, die Jugendlichen nicht vor der Wirklichkeit zu schützen, sondern sie damit zu konfrontieren. Sie müssen bereit sein, den Konflikt mit den Jugendlichen zu suchen und nicht, wie heute üblich, diesen Konflikt mit den Tricks von Mitbestimmung und Selbstverwaltung zu umschiffen. Die Erzieher müssen die Verantwortung für das Erwachsenwerden der Jugendlichen ohne Skrupel übernehmen und da, wo Anleitung und Führung notwendig ist, diese auch geben".

Die Bereitschaft, eine

"starke und wirkungsvolle pädagogische Stellung" (40) einzunehmen, bedeutet für Götz Aly,

"... den ständigen pädagogischen Kleinkrieg zu führen, ohne dabei das Vertrauensverhältnis zu zerstören" (39).

Hierin liegt das dominante Erfahrungsmotiv des Textes, welches auch die im Buchtitel gestellte Frage (vgl. 35) beantwortet. Darüber hinaus nehmen aber auch Erfahrungen mit den institutionellen Bedingungen der kommunalen Jugendpflege (vgl. 8) breiten Raum ein. Aly konstatiert einen "Zustand institutioneller Ziellosigkeit" (123) und plädiert dafür, "die öffentliche Erziehung zu erweitern" (126).

Als Voraussetzung nennt er veränderte pädagogische Ausbildung, ihren derzeitigen Zustand kritisiert er heftig:

"Dem jungen Erzieher fehlt sehr oft alles, was ihn zur Erziehung befähigen würde. Kenntnisse, Lebenserfahrung, eigene Festigkeit" (124).

4.0 Der inhaltsanalytische Befund zum Anteil des Gebrauchskontextes am Motivspektrum appellativer Erfahrungsberichte

Der Motivkatalog der appellativen Texte, deren Vorstellung hier abgeschlossen werden soll, zeigt bei aller Heterogenität der Erfahrungsmuster und Techniken in einer breit angelegten Verallgemeinerung eine einheitliche, der Orientierung am Erfahrungsaustausch geschuldete Struktur. Bilanzen, Recherchen und Plädoyers sind, im Sinne appellativer Textsorten, im Grund Mittel der Reportage. Die unerträglichen Zustände, die möglichen Auswege und die Pläne und Aufrufe zum Engagement künden gemeinsam von der je spezifisch gelagerten Notwendigkeit pädagogischen Handelns. Anders ausgedrückt: Der Bericht über die pädagogische Wirklichkeit als zu verändernde und veränderbare bildet die Domäne der pädagogischen Reportageliteratur.

Natürlich geben die bisher in diese Rubrik eingeordneten Texte einen unvollständigen Einblick in diese Unterabteilung der Erfahrungsliteratur.

- Die hier analysierten Bilanzen stellen jedenfalls die pädagogischen Institutionen in Frage: Der Zwang der Scheintätigkeit im Gymnasium und dessen Perversion im Zuge der Oberstufenreform, die unzumutbaren Gettoklassen für ausländische Kinder und die immer neuen Querelen mit der Schule, die ein Vater mitschrieb - diese Erfahrungen propagieren veränderte Einrichtungen.
- Die Recherchen weisen demgegenüber auf ein Veränderungspotential hin, das aus dem Zusammenwirken von persönlichen Dispositionen der pädagogisch Handelnden und dem, was sie Methode nennen, resultiert: Die Interessen der Schüler sprachmächtig werden zu lassen, ihre Aufbrüche sensibel zu begleiten, Grenzüberschreitungen im Umgang mit ihnen zuzulassen, den Gleichmut angesichts unwichtiger Vorfälle zu kultivieren und schulpolitische Aktivität zu entfalten werden als konkrete Möglichkeiten präsentiert,

sich einen Ausweg aus institutionellen Unerträglichkeiten zu bahnen.

- Schließlich bieten die Plädoyers, die Anliegen der chronologisch bzw. szenisch verfahrenen Texte gleichsam aufnehmend, Konzeptionen engagierten Handelns in Institutionen. Sie treten dafür ein, daß Bedingungen geschaffen werden, unter denen Dummheit verlernt werden kann, unter denen mehr Zeit für die Kinder verbracht wird. In polemischer Offenheit bekämpfen sie die Lauen, votieren für eine praktische Ausbildung, die darauf vorbereitet, den pädagogischen Kleinkrieg führen zu können. Und sie fordern nüchterne, die Realitäten der jeweiligen Arbeitsfelder berücksichtigende Kenntnisse und die Bereitschaft zur Reflexion.

Dem Erfahrungsaustausch ist mit all diesen Reportagen ein reiches Diskussionsmaterial übertragen. Aber es gibt ja noch andere Modi, sich an ihm zu orientieren.

III. INHALTSANALYSEN EXPRESSIVER ERFAHRUNGSBERICHTE ODER: DIE PÄDAGOGISCHE ERLEBNISLITERATUR ÜBER DIE SCHWIE- RIGKEITEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

1.0 Notizbücher zur "Karriere" des Pädagogen - das Erfah- rungsmuster des expressiv-chronologischen Texttyps

Auch die Reihe der expressiven Erfahrungsberichte kennt wie die zuvor behandelte Reihe Kombinationen mit chronologischen, szenischen und thematischen Verfahren. Im Schnittpunkt von Chronologie und expressivem Modus der Berichterstattung entstehen Notizen oder "Notizbücher". Diese verbreitete Bezeichnung soll für diejenige Technik des Schreibens über eigene Erfahrung reserviert sein, welche sukzessiv erlebte Erfahrungsmomente zum Anlaß nimmt für eine Reflexion über die eigene berufliche Laufbahn. Dabei ist auffallend, daß es sich bei den hier vorliegenden Texten um Chroniken konfliktreicher Karrieren bzw. vorzeitiger Karriereabbrüche handelt.

1.1 *Jule Velber (1976) - Wenn ein Lehrer sensibel ist ... Eine ehemalige Lehrerin gibt Auskunft*

Jule Velber's Leserbrief an die "Frankfurter Rundschau" (erschienen in der Beilage am 18.10.1975) ist im folgenden Jahr in der Zeitschrift "Westermann's Pädagogische Beiträge" wiederabgedruckt worden. Die ursprüngliche Überschrift lautete "Resignation auf Raten - Der Bericht einer ehemaligen Lehrerin", die pädagogische Zeitschrift wählt den Titel "Wenn eine Lehrerin sensibel ist ... - Eine ehemalige Lehrerin gibt Auskunft". Die Lektüre des knappen Textes vermittelt jedoch weder den Eindruck einer in "Raten" progredierenden "Resignation" noch den einer besonderen Sensibilität, sie erschließt vielmehr die nüchterne Enderfahrung eines dreijährigen Schuldienstes, an deren Ende der plausible "Entschluß" (102) steht, das "Angebot" einer anderen beruflichen Tätigkeit anzunehmen. Jule Velber thematisiert

die "Vorgeschichte" so, daß in die Auswahl der Erfahrungsbelege die Erinnerung an eine Vielzahl von Erfahrungseindrücken einfließt.

Sie hat die Erfahrung gemacht, als junge Lehrerin einem starken Konformitätsdruck ausgesetzt zu sein (sie wird nicht ernstgenommen, der neue Lebensrhythmus führt zu einer diffusen Belastung, professionelle Standards werden ihr "nachdrücklich" nahegelegt). Das Wagnis, trotzdem "pädagogisches Engagement" (103) zu zeigen, wobei ihr der Unterricht "Spaß" macht, hat einen großen Sanktionsdruck zur Folge (Kollegen haben "Bedenken", eröffnen ein "Tribunal" und erklären sie schuldig). Zuletzt bleibt ihr nur die "Anpassung" oder die Flucht aus dem Beruf. Das Erfahrungsmotiv ihres Berichtes muß, alles in allem, in einem "Verlust an Initiative" und Spaß gesehen werden. Damit findet Jule Velber sich nicht ab.

1.2 Michael Löw (1982) - Was den Lehrer zum Pauker macht
Aufzeichnungen des Studienrats
Leo Nips

Michael Löw gibt in einem umfangreichen Erfahrungstext die "Aufzeichnungen des Studienrats Nips" wieder. (Mit diesem Pseudonym hat Löw bereits ein sarkastisches Buch über sein Referendariat veröffentlicht.) Der Text ist chronologisch auf ein Schuljahr bezogen, aber ohne kalendarische Strukturierung. Dadurch können sich Erfahrungseindrücke ungestört an die Erfahrungsmomente anbinden.

Studienrat Nips, Deutsch und Geschichte, seit acht Jahren beamtet (vgl. 152), wohnt 90 km von dem Gymnasium entfernt, in dem er unterrichtet, in einem angrenzenden Bundesland. Seine Versetzungsgesuche bleiben erfolglos, aber die überraschende Beförderung zum "O", über die er am Schluß berichten kann, versöhnt ihn bis auf weiteres.

Mehr als die Beförderungsprobleme beschäftigt ihn jedoch der unaufhaltsame Niedergang seines "Engagements". Dieses zentrale Erfahrungsmotiv, das auch der Buchtitel andeutet

und in unübersehbar vielen Facetten ausgelegt ist, skizziert Nips alias Löw anhand dreier kausaler Aspekte, die eng miteinander zusammenhängen:

- der Druck des Beamtentums,
- das "Persönlichkeitsfeld" (21) des Lehrers und
- die allgemeine Unterrichtssituation.

Hier nur einige Hinweise auf die zugrundeliegenden Erfahrungsmomente, eine kritische Rezension hat Wolfgang Schulz (1982) geliefert.

Zu 1):

Leo Nips ist auf besonders nachhaltige Weise von der "Beamtik" (81) beeindruckt, die das Lehrerdasein nach seiner Erfahrung weitgehend durchherrscht. Angstvoll betritt er nach dem Referendariat die neue Schule.

"Nicht Angst vor den Inhalten meines Berufs, ein Selbstverständnis dafür hatte mir auch Gehlen nicht rauben können, aber Angst davor, welche Art des Vollzugs ich antreffen würde, ...".

Er hat Glück und bekommt die Möglichkeit,

"zu unterrichten wie es pädagogisch und fachlich, wie es schülergemäß und disziplinarisch begründet ist".

Trotzdem ist ihm etwas verlorengegangen:

"die lebenslange Verbeamtung hat bewirkt, daß ich mich als Lehrer fühle, als Lehrer handele, und in demselben Maße, wie ich in formalen Dingen hantiere und Kenntnis anwende, ist das Selbstverständnis für meinen Beruf gesunken. Ich kann nicht mehr guten Gewissens davon sprechen, daß ich immer nur die Interessen der Schüler im Vordergrund sehe, die Art, 'Fünfe gerade sein zu lassen', ist mir längst in Fleisch und Blut übergegangen, weil mich der Idealismus sonst auffrißt, an den ich nicht mehr so recht glauben kann. Ich will nicht sagen, daß ich mich unwohl fühle in dieser Schule, eigentlich ist das Gegenteil der Fall. Meine Stellung ist gesichert, und ich bemühe mich, mit dem Rest meiner Berufsauffassung einen guten Unterricht zu bieten, aber es wird mir schwer gemacht" (82).

Der Lehrplan setzt ihm zu (vgl. 96f.), die Bezirksregierung schränkt die Handlungsmöglichkeiten zusätzlich ein, führt letztlich bei ihm und seinen Kollegen zu Überlegungen,

"ob sie in Ruhe, aber stereotyp, finanziell und familiär gesichert, dafür im Trott unterrichten, und ob sie die

Erlasse rückwärts singen können, dafür aber keine Zeit mehr haben, einen vernünftigen Unterricht auf die Beine zu stellen, so sehr sie das auch wollen. Nicht ein guter Unterricht ist es, der einen Lehrer, einen guten, ausmacht, denn danach fragt keiner, auch nicht nach dem pädagogischen oder fachlichen Erfolg, sondern die Ausübung seiner Dienstobliegenheiten muß garantiert sein. Und da gibt es keinen Platz für Eigeninitiative" (83).

Die Fortbildungsveranstaltung grenzt an eine Farce (vgl. 43f.), die Inspektion der Regierung (vgl. 35f.) stellt ein nervös erwartetes, schicksalsträchtiges Ereignis dar - Leo Nips ist, wie gesagt, beeindruckt von allen "Äußerlichkeiten" (114) des Berufes, von allen Erscheinungen des institutionellen und organisatorischen Rahmens.

Zu 2):

Die Erfahrung der Reglementierung führt dazu, daß die Ausübung seines Berufes von einer anhaltenden Ärgerlichkeit begleitet wird. Ständig ist er bestrebt, sich "irgenwo" zu "behaupten" (140), die "Schwachstellen" (18) der "Institution" aufzuzeigen. Diese Haltung erzeugt jedoch, da sie schwer durchzuhalten ist, auch "Angst" (20, 81, 84), schlechtes "Gewissen" (59, 82), Verunsicherung. Benimmt er sich Schülern gegenüber "daneben" (74), entschuldigt er sich anschließend damit, daß

"... das Beamtenrecht eine Entgleisung wie bei mir nicht vorsieht".

Das Beamtenrecht, so sieht es Nips, vereitelt seinen "Vorsatz" (17, 81), ein "guter Lehrer" (74) zu werden, stattdessen hat er Schüler "auf dem Kieker" (20), macht sie "zur Sau" (19), wehrt sich dagegen, "verschaukelt" zu werden (vgl. 53).

Zu 3):

Der Unterricht leidet darunter, daß das Engagement zusehends abnimmt. Altgediente Kollegen sprechen aus, was Nips ahnt:

"Was Sie machen, ist Verschleiß. Sie arbeiten zu viel. Ihre ganzen Vorbereitungen, ihr Engagement. Was nützt Ihnen die Tatsache, daß Sie hier tatsächlich etwas er-

reichen wollen, wenn Sie mit einem Herzinfarkt von der Bühne abtreten. Sie kriegen allenfalls eine vorgefertigte Staatsanzeige über Ihr Begräbnis und daß es uns allen leid tut" (89).

Nicht nur Kollegen, auch die Schüler bringen ihn auf den Gedanken,

"den Laden einfach laufen zu lassen" (69, vgl. 89).

In der Konsequenz dieses Gedankens liegt die Devise, überhaupt nicht mehr zu unterrichten. Leo Nips schildert auch solchen "Unterricht" (vgl. 102f.).

1.3 *Brigitte von der Heydt (1981) - Tagebuch einer Lehrerin*

Ein Frauenverlag veröffentlicht zusammen mit Berichten von Referendarinnen die Tagebuchauszüge der Gesamtschullehrerin Brigitte von der Heydt (der Nachname ist dem Impressum zu entnehmen). Sie arbeitet in Hessen (Gesellschaftslehre, Musik, auch in der Förderstufe). Nachdem sie an ihrer Schule einen Nervenzusammenbruch erlitten hat, beginnt sie Ende 1975 Tagebuch zu schreiben.

"Der Gedanke, aus der Schule auszusteigen, zieht sich wie ein roter Faden durch die Aufzeichnungen. Zum Sommer 1978 habe ich dann gekündigt" (140).

Das Problem der Lehrerin ist die Schule. Sie läßt sich weder nachmittags noch am Wochenende "abschütteln" (144),

"... Schuldgefühle, den Schülern nicht genug beigebracht zu haben" (145, vgl. 160),

"Terminangst" (146), ein "diffuses Überforderungsgefühl", immer "top-fit" sein müssen (vgl. 155), die reale Belastung, z.B. montags acht Stunden mit 110 Schülern (vgl. 166), all dies führt dazu, daß sie sich nicht mehr zutraut,

"eine Klasse über längere Zeit zum konsequenten Arbeiten und konzentrierten Lernen anzuhalten" (149).

Der riesige "Problemstau" (150) ist auch mit dem Blick auf die Ferien nicht zu verkraften, sie "schwänzt" (156), gibt sich Griechenland-Träumen hin.

Unter dem Eindruck der Frauenbewegung gelingt es ihr aber allmählich, die "Wichtigkeit der Schule" (163) in den Hintergrund zu rücken, sie faßt den Entschluß zu kündigen (vgl. 174), wird zusehends gelassener, erledigt den Unterricht ohne Vorbereitungen (vgl. 178):

"Ich arbeite zuhause fast überhaupt nicht mehr für die Schule" (180).

Und:

"In den Unterricht gehe ich grundsätzlich zu spät" (181).

Sie vergißt die Namen ihrer Schüler (vgl. 182), mit den Kollegen will sie nicht mehr über Schule reden (vgl. 183), zuweilen schreitet sie nun "stolz aufgereckt" durch die Gänge.

Das Erfahrungsmotiv dieses Tagebuchs ist die Selbsterfahrung, genauer: die Rückgewinnung eines Gefühls seiner selbst (vgl. 165). Zweieinhalb Jahre setzt eine Lehrerin sich mit der Schule und der eigenen Tätigkeit in ihr, auch mit den Wirkungen der Schule auf ihr Privatleben, auseinander und findet, daß sie sich "falsch anstrengen" (156) muß, daß ihr Verantwortungsbewußtsein "an falscher Stelle ausgesaugt" (160) wird.

"Ich möchte eine Weile keine Verantwortung tragen für Kinder, die von mir abhängig sind. Ich möchte nicht ständig das Gefühl haben, mich meinen Schülern gegenüber falsch zu verhalten oder etwas an ihnen zu versäumen. Statt dessen möchte ich herausfinden, was ich will, was ich kann, welche Verantwortungen und Verpflichtungen ich übernehmen kann, ohne mich selbst zu zerstören" (161).

Die ihr "aufgezwungene Rolle als Lehrerin" (175) mit ihren Verpflichtungen kündigt sie auf.

1.4 *Lea Fleischmann (1980) - Dies ist nicht mein Land
Eine Jüdin verläßt die Bundesrepublik*

Daß sich hinter der Abrechnung der jüdischen Autorin Lea Fleischmann mit dem Land der Deutschen zugleich der pädagogische Erfahrungsbericht einer jungen Dipl.-Pädagogin

und Berufsschullehrerin verbirgt, deutet sich erst nach vielen Lektüreseiten an (vgl. 33, 48) und bestätigt sich endlich auf der Seite 80. Zusammen mit dem Bericht über ihre fünfjährige Tätigkeit als Lehrerin in Wiesbaden (Pädagogik, Deutsch, Politische Bildung) legt sie zuvor eine Schilderung ihrer Frankfurter Kindheit und ihrer Erfahrungen an der Universität vor. Hier zeichnet sich bereits das Erfahrungsmotiv ab, das weiter unten bei der Beschreibung der Lehrerkollegen und -kolleginnen in aller Schärfe zum Tragen kommt (80 - 250): Lea Fleischmann, deren Eltern das Konzentrationslager überlebten, erfährt in der Auseinandersetzung mit ihrer deutschen Umwelt und insbesondere mit der deutschen Schule die Andersartigkeit der jüdischen Lebensauffassung als Inbegriff einer gleichsam elementaren praktischen Vernunft.

"Man hat bei den Juden nicht so viel Angst, etwas falsch zu machen" (158).

Deutsche Denkungsart und deutsche Erziehungspraxis erscheinen, wie zahlreiche eingeblendete Parallelen mit der Zeit des Faschismus belegen (z.B. 107 - 111), als Beweis für ein Fortwirken der unseeligen Vergangenheit - die deutsche "Geschichtswunde" (190) läßt sich nicht schließen.

Sie arbeitet zunächst anderthalb Jahre im Angestelltenverhältnis, nach der Referendarausbildung kommt sie an eine andere Schule (vgl. 193). Die Erfahrungsbelege, die sie aus der Berufsschule zusammenträgt, den täglichen "Pünktlichkeitstest" (93) der Direktorin, die mechanische Bewegung der Schüler beim Klingeln, wenn sie in Form eines Dreiecks, wie "Eisenfeilspänchen" (100), dem Eingang zuströmen, das Verhalten von Lehrern angesichts des politischen Handelns der Schüler (vgl. 144), die Gewissenhaftigkeit (vgl. 165) und Kommunikationsunfähigkeit der Deutschen (vgl. 167), zuletzt die Ausländerfeindlichkeit bei ihren Schülern (vgl. 233), welche Lea Fleischmann als "Ideologie der Herrenrasse" (231) deutet, all diese Erfahrungen werden infolge des expressiven

Modus der Berichterstattung zu Erfahrungseindrücken vertieft, indem die Autorin assoziativ autobiographische Erlebnisse aus ihrer jüdischen Familie damit kontrastiert (vgl. 212f.). Die seelenlos funktionierende Unterrichtsapparatur, die Ängste, der Opportunismus, Heuchelei, Radikalenerlaß (vgl. 145f.) und Beamtenmentalität verstellen - "nach Auschwitz" - einer Jüdin die Antwort auf die Frage nach dem Sinn einer pädagogischen Praxis in Deutschland. Den Ausschlag für die Entscheidung, auszuwandern, geben Schüler, die einen "kleinen Hitler" (243) herbeiwünschen. In diesem Land kann sie nicht unterrichten, lautet ihr Erfahrungsbesitz.

1.5 Katharina B. (1978) - Wie ich pensioniert wurde

Katharina B. schildert in einem knappen Bericht, wie es dazu kam, daß sie nach annähernd zehnjährigem Schuldienst (ab 1969) im Alter von 32 Jahren pensioniert worden ist. In nüchterner Sprache, hinter der sich schlecht die große Verbitterung der Verfasserin verbirgt, läßt sie im "Zeitraffer" (208) jene "Hölle" (211) Revue passieren, die ihr nach zweimaliger Versetzung an andere Schulen den gesundheitlichen Ruin bescherte. Ihr Bericht sei, wie sie schreibt, entstanden, um wenigstens im nachhinein die Betroffenheit hervorzurufen, die sie bei ihren Kollegen früher vergebens erhofft hatte. Mit diesem appellativen Element korrespondiert eine apodiktische Präsentation des Erfahrungsbesitzes: "gnadenlos" (207) beiseitegeschoben zu sein gilt ihr als Beleg dafür, daß der Rechtsstaat mit seiner Bürokratie unachtsam solche Lehrer verfolgt, die im Kontext politischer "Parteinahme für die Unterprivilegierten" aktiv ein "unerträgliches Erziehungsklima" in Frage stellen. Unter diesem "Vorzeichen" beschreibt sie die Vorgeschichte ihrer vorzeitigen Pensionierung als unaufhaltsame Zuspitzung des Widerspruchs zwischen ihren "Idealen", die sie aus dem Lehrerstudium mitbringt, und den "verkrusteten Strukturen" (211)

der Institution. Diese Chancenlosigkeit der Ideale bildet das Erfahrungsmotiv ihres Textes.

Ihre Ideale umreißt Katharina B. mit den Worten "Humanität" (207), "Freude am gemeinsamen Lernen", freie "Kritik an Verbesserungsbedürftigem" und mit der Absichtserklärung, die Schule mehr den Schülern überlassen zu wollen. Darüber hinaus nennt sie es ihr Anliegen, sich den Schülern "persönlich" als Mensch "in die Hände zu geben" (208), damit sie Menschlichkeit als absolut zu respektierende Forderung erkennen können. Mit diesem Ideal also scheitert die Lehrerin in der "Schulpraxis" (211):

1.6 Uwe Bolius (1979) - *Standhalten*
Ein dokumentierter Erziehungsroman

Der Erfahrungstext von Uwe Bolius beschreibt ausführlich und minutiös den Verlauf eines Konfliktes aus dem Jahre 1971, bei dessen Ausgang der Verfasser unterliegt und nach einem halben Jahr aus seiner Position als pädagogischer Leiter eines sozialistischen Kinderdorfes bei Wien "vertrieben" (vgl. 261) wird. In dieses dramatische Geschehen ist als Nebenhandlung die private Problematik einer krisenhaften Entwicklung seiner Ehe verwoben. Aber diese Nebenhandlung hat eine Funktion für die Entstehung des Erfahrungstextes. Findet Dr. Bolius, u.a. auch mit wissenschaftlichen Untersuchungsaufgaben betraut, zunächst noch ausreichende Gelegenheit, seine Beobachtungen zu protokollieren, so stellt sich später doch heraus, daß die Briefe an seine Frau

"... die einzigen Protokolle werden, die ich anfertigen kann, weil mir zur normalen Berichterstattung keine Zeit bleibt" (142).

Nach seiner Kündigung schreibt er "beinahe vier Jahre" (11), "Schritt für Schritt" (22) an der vorliegenden Geschichte, die selbst nur ein halbes Jahr dauerte (vgl. 247). Dadurch, daß Bolius von Anfang an die Pointe des Geschehens andeutet, gewinnt das chronologische Verfahren an Spannung. Der

Verfasser bemüht sich um "Genauigkeit und Analyse des Erzählten" (11), um "Lebendigkeit" und leichte Verständlichkeit und - nicht zuletzt - um eine Rechtfertigung seines Handelns. Trotz der zuweilen appellativen Argumentationsstruktur ist der "dokumentierte Erziehungsroman", den ein Vorwort von Hartmut von Hentig einleitet, nach der hier wegweisenden Typologie unter die expressiven Berichte einzuordnen. Bolius ist der "Fremdenführer" (23) in seiner Geschichte:

"Ich hatte mir vorgenommen, hier draußen, in der schönen Einsamkeit der Weinberge, eine Art Resümee meines Lebens in der Form eines Bildungsromans zu schreiben" (172).

Der lange gärende und letztlich explodierende Konflikt mit dem bürokratisch eingestellten Dorfleiter bildet das dominante Erfahrungsmotiv des Textes. Ohne klare Aufgabenteilung entwickelt sich rasch ein Konkurrenzverhältnis zwischen dem jungen, ambitionierten Philosophen und Buchautor (vgl. 31) Dr. Uwe Bolius und Norbert Schmahldienst (Pseudonym), dem hilflos pragmatischen Aufsteiger älteren Jahrgangs. Während Bolius zu Beginn dem "Onkel Norbert" ganz ohne Absicht den Rang abläuft, behält dieser am Ende doch die Oberhand. Seine kleinlich ausgeübte Herrschaftsfunktion läßt sich institutionell offenbar leichter stabilisieren als die insgesamt schillernde Forscherrolle, die Uwe Bolius einnimmt - teils zugewiesen von seiten der SPÖ-nahen Träger der Einrichtung, teils angemaßt, wie einige Mitarbeiter es sehen. Nach zweimonatiger Tätigkeit schreibt er:

"Meine Position ist deswegen so unsicher, weil sie von allen Leuten verschieden interpretiert wird. Ich habe bisher so vielfältige Funktionen ausgeübt, daß sich die wenigsten im klaren über mich sind. (...) Auch die Kinder haben mich schon gefragt, was ich denn hier eigentlich tue" (180).

Er besucht nach und nach die sieben Kinderhäuser, lernt dabei 87 Kinder kennen und zeichnet die Gespräche, die er mit ihnen und den Erziehern führt, auf. Er versucht, die politischen Gremien des Kinderdorfes zu beleben und die Kinder zu ermutigen, Forderungen zu stellen, z.B. nach häufigeren

Heimfahrten. Er springt für erkrankte Erzieher ein, organisiert für sie ein Seminar, erzieht die Erzieher (vgl. 98), hält Ansprachen. Intrigen bringen ihn schließlich zu Fall.

2.0 Geschichten vom Credo des Pädagogen - das Erfahrungsmuster des expressiv-szenischen Texttyps

Erfahrungsberichte, die im expressiven Modus der Berichterstattung gehalten sind und sich dabei des szenischen Verfahrens der Erfahrungserhebung bedienen, bringen Erfahrungsbilder zur Sprache, in denen sich der Standpunkt des Autors unmittelbar ausdrückt, d.h.: ohne thematische und chronologische Rücksichtnahmen. Dank der Affinität von Modus und Verfahren sind Texte dieses Typs - wie die pädagogischen Plädoyers - sehr konsistent. Es handelt sich, was die Technik der Textherstellung anbelangt, um "Geschichten", welche das pädagogische Proprium aus subjektiver Perspektive aussprechen. Solche Geschichten sind rar. Horst Rumpf bemerkte:

"Man kann ganze Hefte pädagogischer Zeitschriften vornehmen, ohne auf eine einzige Geschichte zu stoßen, die jemand einzig zu dem Zweck erzählt, etwas bekanntzumachen, was ihn irritiert oder fasziniert hat, im Umgang mit Kindern, mit Lernenden. Ohne daß er genau sagen kann (und will), was denn da genau 'los' war - ohne also die Geschichte zur puren Illustration oder Demonstration eines allgemeinen Zusammenhangs verblassen zu lassen" (Rumpf 1979b, 47).

Dieser Sachverhalt tritt umso mehr hervor, wenn man den Begriff "Geschichte" mit dem hier maßgeblichen typologischen Instrument spezifiziert.

2.1 *Inge Pingler (1981) - Kein Schüler weit und breit Geschichten*

33 "Geschichten" aus einer Integrierten Gesamtschule in Hannover hat Inge Pingler in einem pädagogischen Erfah-

rungstext versammelt. Auf 100 Seiten wird dieses von Kafka entlehnte Erfahrungsbild illustriert. Es hätte auch heißen können "Kein Lehrer weit und breit", denn Inge Pingler, die über 20 Jahre als Lehrerin tätig ist, davon 13 Jahre "an herkömmlichen Schulen" (77), akzeptiert die Lehrerrolle nicht (vgl. 65). Nicht mit Schülern will sie zu tun haben, vielmehr mit Jörg, Lutz, Inka, Tommi, Mathias, Luzie, Marina ...

Die Einzelszenen haben auf den ersten Blick keinen Zusammenhang, die Stimmungen wechseln, ernste Bilder folgen auf heitere. Jedoch ein Erfahrungsmotiv zieht sich wie ein roter Faden (Nur eine Geschichte weicht anscheinend (vgl. 34) davon ab.) durch den Text: die "Betroffenheit" (60, 93) der Lehrerin angesichts der Wärme und Lebenskraft der einzelnen Kinder. Da ist Jörg, bei dem sie ständig ein "Gefühl des Wegräumenmüssens" (12) hat, denn sein Körper schlägt "so sichtbar Alarm"; oder die Klasse, in der die Kinder "sich so behaglich ausdehnen", daß sie Angst bekommt,

"daß, was so warm und dicht ist, zerreißen könnte. Wenn nur jetzt keiner hereinkommt!" (18)

Mit einem ehemaligen Schüler gelingt ihr, eine "erotische Beziehung" (25) nachzuempfinden. An Luzie bemerkt sie eine Veränderung und weiß, daß sie das Mädchen, das offenbar in die Pubertät kommt, lange nicht mehr erreichen wird (vgl. 31).

Die Szenen beschreiben das Leben der Schüler, soweit es in die Schule hineinragt, ihre Einbindung in politische Bewegungen (vgl. 58), familiäre Problemlagen (vgl. 43, 102) und Subkulturen (vgl. 105) und die Unerbittlichkeit, mit der sie die Lehrerin fordern (vgl. 79, 87). Inge Pingler läßt sich von alledem sinnlich und emotional beeindrucken.

2.2 Iris Mann (1978) - *Die Kraft geht von den Kindern aus
Eine stufenweise Befreiung von der
Lehrerrolle*

Iris Mann (Pseudonym für Christel Manske) veröffentlichte einen Abschnitt ihrer an der Universität Bremen vorgelegten Dissertation, in dem sie in einem ersten Teil über ihre eigene Kindheit (11 - 58) und im zweiten Teil über Erfahrungen als Sonderschullehrerin in München berichtet, als Klassenlehrerin (59 - 90) sowie als Vertretungslehrerin (91 - 102). Hierhin gehört auch die Behandlung ihrer Erfahrungen mit den Eltern der Schüler (103 - 108). Beide Textteile sind inhaltlich aufeinander bezogen, Verbindung stiften zusätzlich theoretische "Vorüberlegungen" und die drei abschließenden Kapitel (109 - 120), in denen sie eine thematische Erfahrungsdeutung des zweiten Teiles liefert. Trotz der gerade in dieser Theorieumrahmung zum Ausdruck kommenden Wissenschaftlichkeit sind die Erfahrungstexte selbst in einfacher, zuweilen emotional bewegender Sprache (vgl. Dehler 1979) gehalten, welche dem expressiven Charakter der "Selbsterfahrung" (7) Nachdruck verleiht. Auch die knappen, an die zahlreichen Erfahrungsbilder (in Kursivdruck) angefügten, eingängigen Kommentare profilieren lediglich diese Bilder, ohne etwa aufdringlich einem wissenschaftlichen Verwertungsanspruch genügetun zu wollen.

Der autobiographische Text zeichnet ein idyllisch anmutendes, ländlich-"proletarisches" Milieu, in dem die Verfasserin im Kreis ihrer großen Familie, im weiteren Umkreis der erfahrbaren Natur und im Zusammenhang der ökonomischen Reproduktion durch die Arbeit der Familienmitglieder Geborgenheit erfährt und ein Aufwachsen genießt, das sie als ein Fehlen von "Erziehung" beschreibt (vgl. 56). Diese primären Sozialisationsbedingungen konfrontiert sie mit entfremdenden Erfahrungen im Lyzeum im Umgang mit den "Besseren".

In ihrem pädagogischen Erfahrungstext nimmt Christel Manske das harmonische Erfahrungsmuster der Kindheit wieder auf und schildert in vielen Variationen die höchstens vorübergehend

oder durch Einmischung des Schulleiters getrübt Eintracht in ihrem Verhältnis zu den Schülern.

"Die Kinder haben mich stufenweise von Zwängen, die ich mir selbst aufzuerlegen gelernt hatte, befreit. Sie haben meinen Panzer aufgebrochen. Ihnen habe ich es zu verdanken, daß ich mich meiner Kindheit zu erinnern begann..." (9).

In der wirksamen Dialektik von gegenseitiger Anerkennung und Befreiung aus einseitigen Rollen erfährt sie eine Kräftigung, die sie in dem episodisch gestreuten Motiv einer den Kindern zu verdankenden "Befreiung von der Lehrerrolle" ausmalt: Die Kraft der Kinder bringt auch die "Anerkennung meiner eigenen Person" (114) mit sich und damit den Verlust der "Angst",

"meiner Rolle als Lehrerin gerecht werden zu müssen"; sie verändert so ihre "Wahrnehmung" (118):

"Ich begann, mich auf die Schule zu freuen, auf die Kinder, das Unterrichten - selbst auf einige Kollegen" (117).

2.3 Artur Schütt (1981) - *Die Löcher im Stundenplan
Schulgeschichten oder
Die erzählerische Umschreibung
eines pädagogischen Standpunktes*

Aus 60 z.T. miniaturhaften Erfahrungsbildern besteht der Text von Artur Schütt, Leiter des Gymnasiums am Kaiserdom in Speyer. Einer der beiden Untertitel lautet: "Die erzählerische Umschreibung eines pädagogischen Standpunktes". In der Tat geht der Autor nicht geradewegs auf eine pädagogische Erfahrungsaussage zu, vielmehr gibt erst die ganze Folge von unmittelbar nicht zusammenhängenden Szenen jenes Erfahrungsmotiv preis, das der Haupttitel metaphorisch signalisiert: Es gibt offenbar "Löcher im Stundenplan", und diese gilt es im pädagogischen Interesse zu erkennen. Jede Szene beleuchtet ein solches curriculares Loch, im Blick auf Schüler und Lehrer

¹ Mittlerweile liegen von Artur Schütt "Neue Schulgeschichten" vor unter dem Titel "Das Karussell der Bildung" (vgl. F.II.200).

und im weiteren Horizont von Familie und Bildungspolitik. Kündigt der erste Untertitel das szenische Verfahren des Textes an, so liegt im zweiten Untertitel ein Hinweis auf den expressiven Modus: Wenngleich ein Ich meist gar nicht vorkommt (die Grenznähe zur fiktionalen Erfahrungsliteratur ist nicht zu übersehen), so läßt die ironische, zuweilen sarkastische, mit sparsamen Mitteln operierende Erfahrungssprache umso eindringlicher den pädagogischen Standpunkt als einen Standpunkt von Subjekten erscheinen. Der Leser ist oft genug aufgefordert, ihn zu suchen. Ein Beispiel:

"Belagerungszustand

Es war drei Wochen vor der Versetzungskonferenz.

Der Vater hatte sich zwei Wochen Urlaub genommen und

belagerte die Schule: Schultag um Schultag, Pause um

Pause, Lehrer um Lehrer; 'Guten Tag, Herr Sowieso',

sagte die Sekretärin, 'Sie gehören jetzt schon richtig zu uns, gelt?'

Am Ende wurde der Junge doch versetzt. Trotz des Vaters" (45).

Die vielen "Löcher im Stundenplan", die Schütt sondiert, können an dieser Stelle nicht paraphrasiert werden. Ihnen gemeinsam ist die Bildungsrelevanz von ungeplanten Irritationen und unbegreiflichen Zumutungen (soweit also Elementen des "hidden curriculum"), aber auch von pädagogischen Handlungsorientierungen, die auf das Aufspüren solcher Löcher geradezu aus sind ("Der alte Lehrer Kopka").

2.4 Friedel Thiekötter (1981) - *Jeden Tag Schule*

So ist ein Erfahrungstext überschrieben, in dem Friedel Thiekötter erzählt, was ein Gymnasiallehrer während eines Schuljahres im Unterricht, im Kollegium und bei außerschulischen Gelegenheiten erlebt und wie er die persönlichen und sozialen Implikationen seines Berufes verarbeitet. Thiekötter's Erfahrung verbirgt sich¹ hinter der Figur des jun-

¹ Den fragenden Einwand, ob man Thiekötter's Text nicht sinnvoller der fiktionalen Erfahrungsliteratur zuschlagen sollte, vermag ich nicht ohne Restunsicherheit zurückzuweisen. Ich behelfe mir mit dem Hinweis darauf, daß Pädagogische Erfahrungsliteratur fiktionale Züge aufweisen kann.

gen Studienrats Theising, "Deutsch und Französisch" (10), "zur Probe beamtet" (8), den er mit Ironie und Sensibilität die herausragenden Ereignisse eines "Lehrerlebens" überdenken läßt. Ihn lernt der Leser in 18 Schlaglichtern, die unterrichtliche und außerunterrichtliche Orte im Wechsel beleuchten, zusehends besser kennen. Sie stellen eine Serie von Erfahrungsbildern dar, in denen Einsamkeit angesichts schwer erreichbarer Schüler das zentrale Erfahrungsmotiv bildet. "Wut" (vgl. 14, 44, 62, 73, 148), "Peinlichkeit" (vgl. 24, 51, 60, 64, 164), "Schweigen" (vgl. 34, 60, 146, 155) sind zugehörige Bestandteile des Psychogramms, sie bringen darüber hinaus aber eine pädagogische Selbstreflexion in Gang, in welcher der Zweifel an der notwendigen Einsamkeit des Pädagogen und ihre Rechtfertigung die Waage halten. Neben der Person des Stdr. Theising wird das Gymnasium, insbesondere das Kollegium, auch in kräftig karriierenden Farben, vor Augen geführt.

Thiekötter's Erfahrungstext ist in einem Jugendbuchverlag erschienen. So können Schüler an dem pädagogischen Erfahrungsmarkt partizipieren und einen Eindruck gewinnen von dem Zwiespalt, welches das "Pult" in einem Lehrer erzeugt.

3.0 Selbstdiagnosen zur Rolle des Pädagogen - das Erfahrungsmuster des expressiv-thematischen Texttyps

Expressive Erfahrungsberichte können über die beiden vorgestellten Kombinationen hinaus auch mit einem thematischen Verfahren verbunden sein. In solchen Texten wird das Ich des Pädagogen thematisiert, so daß "Selbstdiagnosen" entstehen. Die Berichte dieser Art, welche nun analysiert werden, bezeugen Konsequenzen der gewählten Berufsrolle, denen einige Autoren nur zu gern entronnen sind.

3.1 Peter Fenske (1976) - Brief eines Lehrers an seinen Kollegen

Peter Fenske artikuliert in einem kurzen Erfahrungsbrief Mutlosigkeit und Leiden am Lehrerberuf (Zweitveröffentlichung in Eggers 1979). Es ist offenbar sein erstes Dienstjahr an einer Grund- oder Hauptschule, aber das Gefühl, sein Unterricht sei "schlecht" (21), sogar "katastrophal", und verliere sich im Routine-Alltag, überkommt ihn mehr und mehr. Gleichzeitig habe er auch

"... den ganzen Tag das Gefühl, irrsinnig viel für die Schule zu machen" (21).

Bei den Kollegen scheint es auch nicht viel besser auszu-sehen. Dieser "persönliche(n) Seite" des Problems stellt Fenske Wirklichkeit und "heimliche Wirklichkeit" der Schule gegenüber. Besonders für die heimliche Wirklichkeit liefert er knappe Erfahrungsbelege. Sie fange den Lehrer, wie es heißt, "watteweich" (22) auf, veranlasse ihn zur Anpassung und nehme ihm den Mut, "dagegen anzugehen" (23). Ohnmacht heißt das dominante Erfahrungsmotiv.

Fenske interpretiert die resignative Erfahrung vor dem Hintergrund politischer Entwicklungen ("Berufsverbote", zunehmende schulinterne "Gesetzesbrüche"). Das Unbehagen darüber äußert er recht impulsiv ("einfach reinschlagen", "losschlagen"), aber nicht ohne Witz, wenn er etwa über den Schulrat, der an seinem Unterricht das Fehlen dramaturgischer Elemente bemängelt hatte, berichtet:

"'Dramaturgische Elemente', darunter versteht ein Schulrat, daß ich bei der Schilderung einer Schlacht schnauben muß wie 1000 Rösser, schreien wie ein bewaffneter Bauernhaufen, mit den Augen funkeln wie ein Feldherr oder Schulrat, gestikulieren, schreien, spucken und toben, ganz so, wie sich ein Schulrat eben eine Schlacht vorstellt" (22).

Peter Fenske will solche Erfahrungen - aus der Wut heraus - "mal loswerden" (23).

3.2 Uli Puritz (1980) - *Ich pfeife aus dem letzten Loch,
aber ich pfeife.
Schreiben aus dem Schulstreß*

Uli Puritz berichtet aus einer Berliner Grundschule. Er unterrichtet Deutsch, Mathematik und Kunst. Sein Text gliedert sich bei näherer Betrachtung in zwei Teile: in die Zeit vor dem Zweiten Staatsexamen und in die kurze Zeit seither. Die Zeitschrift "Ästhetik und Kommunikation" hat ihn offenbar angefordert (vgl. 31); es sollte um "List und Subversion" gehen, um Widerstandsformen "gegen die Institution". Puritz betont, er könne Widerstandsformen

"... nicht von außen beschreiben - ich muß also über mich nachdenken".

Dabei ist ein thematischer Selbstbericht entstanden.

Puritz' Erfahrungen sind relativ optimistisch. Er sieht eine Reihe pragmatischer "Möglichkeiten", um die "Grenzen der Institution" (31) mehr und mehr zu überschreiten. Dazu zählt er als erstes die "Fantasie", notfalls der Schule den Rücken zu kehren:

"Entweder die Schule nimmt mich wie ich bin, oder ich gehe".

Eine zweite Möglichkeit besteht für Puritz darin, sich Stützpunkte zu sichern, auf denen er sich ausruhen kann, im Musikunterricht z.B. oder beim Erfahrungsaustausch mit Kollegen (vgl. 32). Weiterhin nennt er die Möglichkeit,

"das eigene Rollenverständnis aus dem offenen Verhältnis zwischen mir und den Schülern selbst zu bestimmen".

Eine Verordnung des Schulsenators sowie der Schulkonferenz zum "Zwangs-Siezen" läßt er durch seine Schüler persiflieren (Äh, Du, Herr Puritz ...), um ihnen die Chance zu größerer Handlungsfreiheit zu geben.

Schließlich führt die Distanzierung von der Lehrerrolle, unterstrichen durch ein Motorrad (vgl. 34) und durch "ausgeflippte" Kleidung (vgl. 35) zu unerschwelligen Konflikten mit dem Kollegium, erleichtert jedoch

"... das Ausfechten meiner pädagogischen Einstellungen, ohne daß ich dabei isoliert bin".

Auch der Streit mit den Seminarleitern scheint nicht vergeblich zu sein. Eine Möglichkeit liegt nicht zuletzt darin, allmählich mit schwierigen Situationen und "chaotischen Phasen" umgehen zu lernen, auch wenn es lange dauert. Insgesamt summieren sich die Erfahrungen zu dem Motiv, die persönliche (und politische) "Identität" (31) auch gegen den Druck professioneller Standards ("Streß") wahren zu können.

Indessen nimmt der Streß zu, seit dem Zweiten Examen

"... läuft jeden morgen volles Programm" (38).

Puritz erwähnt in knappen Sätzen Erkrankung und Hausbesuche. Der Bericht endet damit, daß das "private" Problem eines Schülers, dessen Eltern sich scheiden lassen wollen, im Unterricht "öffentlich" gemacht wird, auf hilfreiche Weise (vgl. 38).

3.3 Lutz Roth (1978) - *Der allmähliche Ausstieg aus der Ratlosigkeit*

Lutz Roth legt in zwei Heften der Zeitschrift "Sozialmagazin" einen Erfahrungsbericht über seine Tätigkeit als Leiter eines Jugendhauses im schwäbischen Zuffenhausen vor. Er beschreibt darin den Wandel seiner Handlungsorientierungen von der Auffassung, unter der Arbeiterjugend eine "Kulturmission" (II. Teil, 28) durchführen zu müssen bis hin zu der Überzeugung, sich erst einmal selbst von der Abhängigkeit von seinen "Klienten" emanzipieren zu müssen.

"Ein Orientierungsgang liegt hinter mir, durch verschiedene Berufe, durch Jahre der Jugendhausarbeit, durch ein Hochschulstudium. In dieser Arbeit findet er seinen augenblicklichen Abschluß" (II, 30).

In die expressive Reflexion des eigenen Berufsschicksals fließt die thematische Auseinandersetzung mit Konzepten der Jugendarbeit.

"Ich habe allgängige Sentenzen aus der Jugendarbeit aufgegriffen und versucht, ihnen ihre nutzlose Selbstverständlichkeit zu nehmen, durch höchst subjektive Erlebnisse die Formulierungen aufzubrechen, die Instant-Päd-

gogik aufzugießen, um sie zu einem genießbaren Getränk zu machen".

Dabei gerät sein Erkenntnisfortschritt letztlich zu einer Abrechnung mit pädagogischer Theorie und zu einer Hinwendung zu therapeutischen Orientierungen.

Die Erfahrungsbelege bestehen aus einer Vielzahl von Einzelszenen, zum Teil vergangener, zum Teil aktueller Erlebnisse. Das dominante Erfahrungsmotiv liegt in der Aufnahme jener Vorkommnisse, die Roth die Notwendigkeit einer persönlichen Veränderung nahelegen, um eine tragfähigere, professionelle Handlungsorientierung zu erhalten. Er müsse, wie er schreibt, lernen, "einfach" für die Jugendlichen "da" (18) zu sein, kommunikativen "Umgang" (21) mit ihnen zu unterhalten, trotz der rauen Sitten im Jugendhaus und gegen seine ursprünglichen "pädagogischen" Absichten - wenn er als Jugendarbeiter überhaupt gebraucht werden will.

3.4 Ernst Köhler (1980) - *Lebenszeichen aus Tuttlingen*
Notizen über eine Schule in
Baden-Württemberg

Ernst Köhler berichtet über eine zweijährige Tätigkeit als Deutschlehrer an einem Gymnasium in Tuttlingen. Nachdem er die Absicht verworfen hat, "didaktisch überlegte und gezielte Briefe" (8) an seine ehemaligen Schüler zu richten oder gar an seine früheren Kollegen, womöglich an den "gigantischen Beamtenblock" (7) der "bundesrepublikanischen Gesamtlehrerschaft", entscheidet er sich für "offene Selbstgespräche" (9), "persönlich gefärbt" (10), aber nicht zum "Egotrip" übertrieben. Er legt also einen expressiven Bericht vor. Die wortreiche Wiedererinnerung der vielen "verwirrenden Eindrücke" (9) ist aber auch Ausdruck einer "Gewichtung der Themen" (11), die

"... der schulischen Routine, dem 'Betrieb', dem bürokratischen Alltag" (12)

den Vorrang einräumt.

"Wenn ich mich an einzelne, für mich freilich nicht isolierbare Beobachtungen oder kleine Erlebnisse zu erinnern

versuche, komme ich näher an das heran, was sich unter der Oberfläche abspielt. Es gibt in der Schule verschiedene Ebenen" (27).

Nicht die höhere, offizielle Ebene interessiert Köhler, sondern die "halbdunklen Zonen" (34). Dort auffindbare Erfahrungsbilder sollen einen Erfahrungsbesitz anreichern, der sich als eine persönliche Abrechnung mit der Schule artikuliert. Denn Ernst Köhler ist entlassen worden.

Wegen abweichender Notengebung (keine schlechtere Note als "drei") wurde 1979 seine Entfernung aus dem baden-württembergischen Schuldienst verfügt. Nach eigenem Eingeständnis ist er seither "froh",

"aus der Schule heraus zu sein" (111).

Er hatte den Übergang von der Hochschule, an der er vorher tätig war, ans Gymnasium ohnehin als "schlagartige Verarmung" (17) erfahren. Seine "Pendlerexistenz" (84) zwischen Konstanz und Tuttlingen an den Wochenenden war dafür weniger maßgebend als die allgemeine Einschränkung seiner Freiheit:

"... ich wollte einfach nicht mehr. Diese von allen Seiten Überwachte, beschränkte, gegängelte Arbeit war nichts für mich. Ich wollte diese ewige Leisetreterei nicht mehr. Das bißchen Elan vom Anfang war schon fast weg. Ich wollte meine Freiheit wieder haben. Und ich würde sie mir mit einem einzigen kräftigen Ruck zurückholen" (121).

Obwohl es sich also größtenteils um "eine rein persönliche Angelegenheit" (125) handelte, war sie doch aufgrund ihrer politischen Brisanz "durch die Presse gegangen" (10) und von einer Protestaktion der Schülerschaft begleitet (vgl. 127).

"Noch am ehesten kann ich wohl sagen, daß ich aus Wut über die Zumutung des Gehorsams in einer für mich wesentlichen Frage gehandelt habe - und nicht aus Überlegung, schon gar nicht aus einer weitblickenden Strategie heraus" (113).

In Köhler's Bericht spielen die Umstände der Entlassung keine zentrale Rolle, sie dienen lediglich, wie auch die eingehende Beschreibung der Stadt, als ein Exempel für das vielfach variierte Erfahrungsmotiv einer widersprüchlichen

Schulrealität, der der Lehrer eben angehört. Er erfährt an sich eine zunehmende Würdelosigkeit (vgl. 17, 19) und Machtlosigkeit (vgl. 25) und bemerkt,

"wie sehr ich trotz meiner thematischen Experimentierlust dem Grundtypus des Gymnasiallehrers ähnelte" (66).

Der Mangel an überzeugenden Unterrichtserfolgen und eine "Armut an echten Kontakten zu den Schülern" (45) lassen sich nicht verkennen. Als "sein" Lebenszeichen kann schließlich der "effektvolle Abgang" (111), die "kämpferische Episode" (12) am Ende der zwei Jahre gelten, mit der er sein "Recht auf freie pädagogische Betätigung" (115) durchzusetzen sucht:

"Ich wollte doch nie in der Schule arbeiten; ich habe das nur notgedrungen gemacht und die ganze Zeit auf eine Alternative gelauert" (111).

Neben der "Unterordnung des Lehrers unter die Schule" (41) registriert Köhler auf seiten der Schüler "Reserviertheit" (10) und "Beunruhigung" (43) bzw. "Verstörtheit" (52). Er kommt an sie nicht heran (vgl. 20), sie entschlüpfen (vgl. 45) und entgleiten ihm (vgl. 63). Als "schwache Lebenszeichen" (61) deutet er jedoch ihr "Schweigen":

"Wenn sie uns gegenüber schweigen, tun sie das vielleicht, weil sie nicht mit uns reden wollen - und nicht, weil sie nicht sprechen könnten" (88).

Die Unsicherheit der Schüler und die eigene Unterordnung erscheinen als Ausdruck des besonderen, provinziellen Klimas in Tuttlingen sowie des allgemeinen "gesellschaftlichen Zerfalls" (51) in der Bundesrepublik (vgl. 86). Relikte "des guten alten Gymnasiums" (40) unterstreichen nur, daß die Institution "auf tönernen Füßen" steht. Mit ihr steht auch der Lehrer auf schwankendem Boden und liefert "Pädagogik von der Stange".

3.5 Konrad Wünsche (1979b) - Die Unfreiheit eines Lehrers

Das Schlußkapitel aus der Neuauflage der "Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit" ist fünf Jahre später entstanden. Daß es gesondert behandelt wird verlangt das vom

Haupttext abweichende Erfahrungsmotiv, nicht etwa die Tatsache seiner nachträglichen Entstehung. Das Schlußkapitel ist eine Nachwirkung des Erfahrungsaustausches, der inzwischen über Konrad Wünsche's Text stattgefunden und Fragen aufgeworfen hat, die von ihm annähernd und zugleich weit ausholend beantwortet werden.

"Ich habe meine Erinnerung so sortiert, wie sie mit den beiden mir vor allem gestellten Fragen zusammenhängend schienen" (125).

Die auf Fragen zentrierte thematische Absicht wird indessen ergänzt durch ein szenisches, auf Erfahrungseindrücke abhebendes Verfahren, dem im Unterschied zum Haupttext eine expressive Erfahrungsgewichtung entspricht. Für die Struktur des Erfahrungsmotivs ist somit die tendenzielle Auflösung eines thematischen Erfahrungsbesitzes in einzelne Erfahrungsbilder charakteristisch.

Im ersten Teil (110 - 120) versucht Wünsche eine Antwort auf die von ihm selbst gestellte Frage zu geben,

"ob ich überhaupt persönlich geeignet war, Lehrer und Lehrer in Fritzdorf zu sein" (110).

Im Rückblick auf 22 Berufsjahre (1954 - 1975) in dem rheinischen Dorf gesteht er:

"Ich mußte mir stets glatt mit Nein antworten".

Zunächst wohnte er noch in Godesberg,

"... ich brauchte mit denen ja nicht zu leben. Mein Unterricht war in der Schule für mich die Welt, nur daß hie und da mal einer hineinhackte" (111).

Nach zwei Jahren zog er nach Fritzdorf:

"Jetzt nahm mich der gesellschaftliche Rahmen auf, und ich fühlte mich gezwungen, ins Bild zu passen. Es wurde dringend, ein Fritzdorfer zu werden".

In diesem Dorf, wo "die überlieferten Werte" noch Geltung hatten, war auch der politische Konservatismus eine Selbstverständlichkeit ("Als Adenauer auf Wahlreise in Fritzdorf hielt, teilte man Fähnchen aus, und die Schulleiterin rief: 'Winkt, Kinder, winkt!'"). Konrad Wünsche äußerte zum einen politische Kritik, wirkte aber zum anderen, als "richtiger Lehrer" (115), an der kirchlichen "Öffentlichkeitspraxis"

(Fronleichnam, Martinsfest) mit und versuchte schließlich in der Erwachsenenbildung Anstöße zu geben.

"Allmählich hatte ich gelernt, die Realität auf gleiche Weise zu erfahren wie meine Umgebung, ... (114).

"Man fühlte sich nicht von mir beobachtet, und in der Tat, ich beobachtete nicht, sondern nahm teil an den Erfahrungen, an dem, was uns in Fritzdorf passierte" (115).

All dies färbte, wie er bemerken mußte, auf seine "Person" ab (vgl. 116). So suchte er sich zunächst "teilweise anderswo" zu engagieren, bis er begann, sich "... ganz auf die Kinder" zu konzentrieren (vgl. 120). Seinen Erfahrungsbesitz aus jenen Jahren formuliert er pointierend so,

"daß einiges an mir durch mich destruiert werden mußte, um mich auf die hiesigen Bedingungen einlassen zu können. Es war für mich notwendig, viel von mir loszuwerden, damit ich in der Welt hier, (...), leben konnte. Zwang zur Destruktion meiner eigenen Person, damit ich entdecken kann, wo ich mich befinde und was dort zu machen wäre" (118).

Liegt das Erfahrungsmotiv des ersten Teiles in der "Unfreiheit" (so die Überschrift) infolge seiner Einbindung "in die Gesellschaft (seines) Schulortes" (120), so besteht es im zweiten Teil (120 - 126), der die letzten acht Jahre behandelt, in der "Unfreiheit", die das konsequente Sicheinlassen auf die "Verständigungsgemeinschaft" (121) mit seinen Schülern zur Folge hat. Diese Textpassage soll zugleich seine Antwort auf die Fragen zu seinem Buch geben, warum er "so relativ unbeeinträchtigt von außen" (120) unterrichten konnte und wie seine "starke Präsenz im Buch" zu legitimieren sei. Wie er die letzte Frage damit erklärt, daß er sich seinerzeit eben ganz den Kindern widmete und die "momentane Erfahrung" (126), die durch "Beobachtung und Gegenbeobachtung" gespeist wurde, unmittelbar in das Buch gelangte, so weist auch die Antwort auf die Frage nach dem Ausbleiben eines "Berufsverbotes" (vgl. 110) odgl. auf den Unterricht, in dem durch "gegenseitige Anerkennung" (122) ein "Wir" entstanden war, das ihm Schutz bot. Zum Beweis gibt Konrad Wünsche auch hierfür einige Erfahrungsbilder (vgl. 121/122, 124, 125).

4.0 Der inhaltsanalytische Befund zum Anteil des Gebrauchskontextes am Motivspektrum expres- siver Erfahrungsberichte

Die an dieser Stelle fällige Vergleichung der in der Reihe der expressiven Berichte vorgenommenen Analysen ist mit einem Befund in beiden Hinsichten, zum technischen und zum inhaltlichen Repertoire, schnell bei der Hand. Notizbücher, Geschichten und Selbstdiagnosen können allesamt als Erlebnisberichte ausgezeichnet werden, und die "Karrieren", die Bilder des pädagogischen "Credo" sowie die Angaben zum Umgang mit der Rollenhaftigkeit des Handelns sollen freimütig dessen Schwierigkeiten bezeugen. Texte über die innere Wirklichkeit der Pädagogen, über ihre emotionale und selbstkritische Betroffenheit bilden also die eigentliche Domäne der expressiv gehaltenen pädagogischen Erlebnisliteratur.

- Die Notizbücher bringen in der Hauptsache die Problematik der beruflichen Verfassung pädagogischen Handelns zum Ausdruck: Ob Spaß und Engagement zusehends verloren gehen, ob als falsch erkannte Anstrengungen oder für fragwürdig gehaltene Traditionen verweigert werden, ob Chancen vertan werden im Konkurrenzkampf oder zunichtegemacht werden durch bürokratische Strukturen, immer hinterläßt die berufliche Entwicklung den Eindruck einer gewissen Bedrückung.
- Die z.T. unter Hochdruck geschriebenen Selbstdiagnosen befördern dagegen das Motiv einer gewissen eigenen Steuerungskapazität. Die Rollenzumutungen können und müssen bewußt gestaltet werden, um der eigenen Identität und insbesondere der Handlungsfähigkeit willen.
- Die pädagogischen Geschichten sind endlich, die in Notizen und Diagnosen auffindbaren Motive "aufhebend", von einem Optimismus getragen, der sich nun nicht etwa aus der Leugnung jedweder Schwierigkeiten speist, sondern aus der Anerkennung all der belastenden Umstände, die sozusagen in der Natur der pädagogischen Sache liegen: daß die erzieherische Kraft sich zu einem guten Teil dem

verdankt, was die Kinder einem an eigenen Impulsen in den Weg werfen, daß ihre Lebensprobleme den Stundenplan durchlöchern und der Lehrer einsam zurückbleiben muß. Soviel zum Motivspektrum der pädagogischen Erlebnisliteratur.

IV. INHALTSANALYSEN DARSTELLENDER ERFAHRUNGSBERICHTE ODER: DIE PÄDAGOGISCHE WERKSTÄTTLITERATUR ÜBER DIE WIRKUNGEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

1.0 Tagebücher des pädagogischen Geschäfts - das Erfahrungs- muster des darstellend-chronologischen Texttyps

Die inhaltsanalytische Auswertung pädagogischer Erfahrungstexte wendet sich nun den auf der unteren Reihe der Matrix verorteten, darstellenden Berichten zu. Zunächst werden wieder solche Texte vorgestellt, die den darstellenden Modus an ein chronologisches Verfahren gekoppelt haben. Für die Technik dieser Form der Berichterstattung scheint das Wort "Tagebuch" besonders passend zu sein. Die Erfahrungsmomente werden kontinuierlich, um den Fortgang der Dinge festzuhalten, und selektiv, nach Maßgabe eben des Fortgangs, aufgeschrieben. Wie bei den Plädoyers und Geschichten wirkt sich die Kongruenz von Modus und Verfahren wiederum in einer geläufigen und soliden Technik aus. Dabei kommen offenbar Erfahrungen zu Papier, die von dem Auf und Ab des pädagogischen Geschäfts gezeichnet sind. Ein Klassiker dieses Typs kann z.B. in Makarenko's "Weg ins Leben" ("Ein pädagogisches Poem") gesehen werden (vgl. Makarenko 1981).

1.1 *Job-Günter Klink (1974) - Klasse H7E* *Aufzeichnungen aus dem Schul-* *alltag*

Job-Günter Klink beschreibt in den "Aufzeichnungen" die Erfahrungen, die er im Schuljahr 1971/72 als Klassenlehrer mit 17 Wochenstunden (vgl. 9) in einer Bremer Hauptschule macht. Er befindet sich, wie Kollegen bemerkten, als "Tourist" in der Schule (vgl. 154), denn gleichzeitig kommt er seinen Verpflichtungen als Hochschullehrer nach. Diese Tätigkeit gibt einen konkreten Gebrauchskontext für den darstellenden Bericht ab. Er hat die Funktion,

"subjektive Eindrücke und Erfahrungen für späteres Denken festzuhalten" (5)

und zielt auf Überlegungen zur Lehrerausbildung bzw. ihrer Reform. Studenten hospitieren (vgl. 66, 87) und unterrichten (vgl. 95) zeitweilig in der H7E, ihre Beobachtungen und Diskussionen fließen in den Text ein (vgl. 83, 104 zum Lehrerverhalten, 86 zur Zensurengebung), aber auch Erfahrungen aus der Hochschule. Ein Klassenspiegel (vgl. 13) und andere Materialien in einem ausführlichen Anhang belegen die Bemühung um genaue Darstellung.

Klink ist mit einer pädagogischen Konzeption in die Hauptschule gekommen, die ihm, dem Lehrer, "offenes Verhalten" (10) auferlegt und seinen 34 Schülern zumutet, Fähigkeiten zu entwickeln wie: Fragen zu stellen, Probleme zu formulieren, flexibel und perspektivisch zu denken und gemeinsames, verantwortungsbewußtes Handeln als notwendig zu erkennen (vgl. 9). Die Klasse versagt sich jedoch, zieht nicht mit, auch ungewöhnliche Unterrichtsmethoden erregen kaum Interesse: kämmen, sich unterhalten, Unruhe allenthalben. Am nächsten Tag werden - Sonderschülererfahrungen kommen da zustatten - rasante Übungen im Kopfrechnen veranstaltet, das befriedigt (die Schüler). Eine "gewisse Ruhe" tritt auch ein bei der Erörterung der Aufgaben eines Klassensprechers (vgl. 10). Ebenso vermerkt Klink den beruhigenden Effekt, den die Arbeit am Tonbandgerät mit sich bringt (vgl. 24). "Konzentrierte Arbeitsatmosphäre" löst die Lektüre von daheim mitgebrachten Lesestoffes aus (vgl. 38), und "ruhiger als sonst" ist die Klasse nach dem gemeinsamen "Beatabend" (49). Unmittelbar vor den Herbstferien:

"Größte Schwierigkeit der letzten 6 Wochen: Die Unruhe, Unkonzentriertheit und Anspruchslosigkeit der Kinder. Ich bin gewiß, daß die Kinder nicht unruhig sind, weil sie stören wollen. Sie leiden selbst an der Unruhe" (53).

Das dominante Erfahrungsmotiv Klink's besteht in der Spannung zwischen dem zähen Lernfortschritt im Schulalltag und einer emphatisch bezeugten pädagogischen "Einstellung" (5, 101). Viele Erfahrungsmomente sind von den Folgen der Doppelbelastung des Lehrers (vgl. 12, 52, 88, 118, 121) und der Vorgeschichte der Hauptschulklasse gezeichnet.

Aber Klink nennt ausdrücklich zwei pädagogische "Grunderfahrungen", die in der Hauptschule wiederbelebt worden sind:

"1. Nur ein Teil der kindlichen Erwartungen und Möglichkeiten läßt sich in der Klasse, der 'Gemeinschaft' und durch sie erfüllen und verwirklichen. Denken ist - auch in der Gruppe - immer Sache des Einzelnen! Pädagogik darf den Individualanspruch nicht in Gesellschaft auflösen.

2. Wir haben noch lange nicht verwirklicht, was schon Pestalozzi oder Rousseau oder Wichern oder Herbart gedacht haben. Das Beste am scheinbar Neuen in der Pädagogik entspricht oft alten Bedürfnissen. 'Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muß die Erziehung (auch) konservativ sein'" (129).

Aus dem Gebrauchskontext erklärt sich eine Fülle von Erfahrungsskizzen, die dem chronologischen Gang der Dinge, z.T. sicher in späteren "Korrekturen" (5), aufgesetzt worden sind. Sie vermitteln den Eindruck einer pädagogischen Programmatik, welche über den Schulalltag hinweghelfen soll. Der Bericht ist in der "Zeitschrift für Pädagogik" (21. Jg. 1975, Heft 2) von Andreas Flitner und Gerd Friederichs rezensiert worden.

1.2 *Peter Held (1978) - Lehrertagebücher
Möglichkeiten und Grenzen der
Arbeit mit Hauptschülern*

Peter Held dokumentiert Erfahrungen aus einer Hauptschule in Wiesbaden. Sein Text entstand im Rahmen eines Handlungsforschungsprojektes und erschien zusammen mit den Aufzeichnungen von Marietta Wollny und Fritz Gürge unter dem Titel "Lehrertagebücher" (Gürge 1978). Ohne die ursprüngliche Absicht einer Veröffentlichung (vgl. 7) war die Notwendigkeit der Rücksichtnahme auf Leserinteressen und damit der "Selbstzensur" herabgesetzt.

Der Bericht beschreibt die ersten 16 Wochen des Schuljahres 1974/75 in einer 8. Klasse, in der 23 besonders schwierige Schüler zusammengefaßt sind.

"Die Idee, eine solche Klasse zu bilden, wurde spontan geboren, als wir uns überlegten, wie wir aus drei sieb-

ten vier achte Klassen machen könnten" (44).

Peter Held unterrichtet in ihr als Klassenlehrer Deutsch, Sport, Physik, Gesellschaftslehre, Mathematik und ist darüber hinaus Mitarbeiter an einem Studienseminar (vgl. 19). Daher hospitieren auch Studienreferendare in seiner Klasse (vgl. 48, 66). Trotz der distanzierenden Betrachtung von Situationen, die ihn betreffen oder betroffen machen, erfährt er die Arbeit im Berichtszeitraum als unglaublich schwierig und kräftemäßig stark belastend (vgl. 95). Er behandelt Versuche mit Rollenspielen und gruppendynamischen Techniken, eine Klassenparty, den Wandertag, Elternabend, Klassensprecherwahl und zuletzt den Aufenthalt in einer Jugendbildungsstätte.

Ratlosigkeit und Hilflosigkeit im erzieherischen "Umgang" (94) und die Fortschritte, die sich der Möglichkeit verdanken,

"... Fasern aus dem Leben der Schüler zu ergreifen und umzusetzen in Unterricht" (95),

sind die dominanten Erfahrungsmotive. Hinzu tritt die Kritik an institutionellen Strukturen und eingefahrenen Verhaltensweisen im Kollegium.

1.3 *Rudolf Georg Ermer (1975) - Hauptschultagebuch
oder: Der Versuch in der
Schule zu überleben*

An dem Tagebuch hat Rudolf G. Ermer 1972 ein halbes Jahr lang geschrieben in der Absicht, es im Zusammenhang mit der Wiederaufnahme des Studiums nach siebenjährigem Schuldienst zu überarbeiten. Sein Text stellt somit die aus größerem "Abstand" (9), in einem "Jahr relativer Schreib einsamkeit" (10) vorgenommene Überarbeitung dar.

Im Titel ist er etwas irreführend als Hauptschultagebuch ausgewiesen, denn Ermer schreibt zugleich auch über seine Arbeit in einer Grundschule im Nachbarort, in die er vertretungsweise abgeordnet wird. So muß der Leser dem Lehrer von seiner neunten Hauptschulklasse in eine dritte Grund-

schulklasse (wo Volker für anhaltende Erziehungsprobleme sorgt) und von da wieder in eine achte Fachklasse (Physik) an der Hauptschule folgen und verliert leicht den Faden. Eine Erleichterung mag daraus hervorgehen, daß vier Handlungssequenzen aus ihrem chronologischen Zusammenhang herausgenommen und eigens dargestellt werden:

- die Auseinandersetzung mit dem Schulrat um die Dekorierung des Klassenzimmers bei einem Faschingsfest in der Hauptschule,
- die Auseinandersetzung mit Kollegen, um den (streikenden) Schülern das Betreten des Rasens zu ermöglichen,
- die Visite des Schulrats in der dritten Klasse vor der Verbeamtung des Autors,
- ein Klassenausflug mit der Neunten nach Südtirol.

Den "in sehr subjektiver Weise" (9) geschriebenen Text durchziehen wie ein roter Faden die

"Bemühungen, ein wenig von den Ideen Freier Schulen in die Praxis einer gewöhnlichen Haupt- und Grundschule einzubringen".

Die Ideen verbinden sich mit den Namen Rousseau, Neill, Illich, Dennison. Ermer's Erfahrungsmotiv bildet die für alle Beteiligten konfliktreiche "Freiheitsentwicklung" (40) der Schüler, die er unter Einbeziehung seiner eigenen Reaktionen und Empfindungen - zwischen "pädagogischer Zuversicht" und "Unsicherheit" - seismographisch protokolliert. Die Erfahrungsmomente bezeugen eine "totale Aufgabe" (41), die, wie er in vielen Skizzen reflektiert,

"eine Schule (erfordert, K.T.), in der Lehrer und Schüler zusammen leben können".

1.4 Ina Husmann (1975) - *Glanz und Elend eines Schuljahres* Notizen von 160 Deutschstunden

Aus einem Gymnasium in Hamburg (Schuljahr 1973/74) legt Ina Husmann einen Jahresbericht vor. Sie protokolliert ausführlich (8 - 94) ihren Deutschunterricht in einer 5. Klasse

(bei 5 Wochenstunden), behandelt das zweite Schulhalbjahr, nachdem die Klasse geteilt worden ist, geraffter, und schließt mit "Überlegungen zu ausgewählten Problemkreisen" (108 - 132). Eine Problemzentrierung kündigt sich bereits im ersten Teil an, wo sie ihre "Notizen" (auf der jeweils rechten Buchseite) mit Auszügen aus Lehrplänen konfrontiert. Dadurch erhält ihr Text die durchgängige Erfahrungsrichtung, den "Abstand zwischen dem Wünschenswerten und dem Machbaren" (9) zu registrieren. Konkretisiert wird dieses Erfahrungsmotiv durch die Aussage, daß das Wissen der Lehrer um die "Misere" (110), um die "Kluft zwischen Ist- und Sollwerten" (112) bei gleichzeitigem gesellschaftlichem Druck einen "Brems-Effekt" auslöst:

"An Soll-Werten fehlt es nicht. Die Lehrpläne wimmeln von ihnen. Aber das 'Ist' wird zu wenig berücksichtigt. Politik und Wissenschaft majorisieren die konkreten Gegebenheiten" (110).

Die chronologischen Aufzeichnungen belegen dieses Motiv des Gebremtseins. Verschiedene Gegebenheiten wirken zusammen. Die 5f ist besonders "heterogen" (21). Nach der ersten Woche schreibt Ina Husmann:

"Ich muß Lernziele ändern - weniger Abstraktion verlangen, Bezug zur Lebenserfahrung der Kinder herstellen" (14).

Einige Wochen später:

"Mir wird klar, daß diese Kinder mit den herkömmlichen Methoden nicht zu unterrichten sind" (39).

Die Aufsätze und Diktate der Kinder sind enttäuschend (vgl. 27), die ständige Unruhe "entsetzlich" (32),

"Gruppenarbeit habe ich abgeschrieben" (39).

Nach acht Wochen

"... keine Rechtschreibung gemacht, keinen Ansatz in Richtung Grammatik, kaum gelesen, kein Gedicht. Die Kinder haben sich - wohl die Mehrzahl - gräßlich gelangweilt" (44).

Es stellt sich heraus, daß neben einigen "Sonderunternehmen" (vgl. 60, 77)

"... nur das Tempo, der Wechsel von Stillarbeit und Gemeinschaftsarbeit, und dabei pausenlos Wachsamkeit, die Kinder auf den Stühlen halten" (64, vgl. 82).

Im zweiten Halbjahr macht Ina Husmann allerdings gute Erfahrungen (den "Glanz" des Schuljahrs) mit der Einrichtung von Förderstunden (vgl. 95 - 102) und fordert abschließend, Schule als "offenes System" (132) mit Ganztagsbetrieb zu organisieren.

Zuvor skizziert sie noch eine Reihe von Erfahrungen, die sich, um den "Brems-Effekt" abzustellen, zum vorherrschenden pädagogischen Denken gegenläufig verhalten. Sie votiert etwa für Momente herkömmlichen Lernens, z.B. für Auswendiglernen (vgl. 112), weil Kinder Spaß daran haben. Sie rehabilitiert alte Sprachbücher (vgl. 121), weil sie für "inhaltsbezogenen" Grammatik-Unterricht keine Zeit hat. Unter den gegebenen Bedingungen hält sie auch nicht viel von Partnerarbeit und anderen Sozialformen des Lernens (vgl. 123), umso mehr aber von einer Medien-Didaktik, welche die in die Schule hineinwirkenden (vgl. 25, 27, 98), außerschulischen Medien-erfahrungen der Kinder aufnimmt (vgl. 128). Ohne "Reformen" (132) des Schulsystems "vom Ansatz her" (130) erwartet sie jedoch keine Verbesserungen, gerade was die eigene Lehrerrolle anbelangt, die sie als "zuweilen einfach lächerlich" empfand.

1.5 Harry Böseke (1977) - *Der letzte Dreck*
Tagebuch aus einem Jugendclub

Als Sozialarbeiter leistet Harry Böseke Zivildienst in einem Jugendclub, dem ein katholischer Verein als Jugendhilfeträger vorsteht und ein Ordensmitglied als Leiter. Der Verfasser führt drei Vierteljahr lang Tagebuch (1973/74) - bis zu seinem vorzeitigen Ausscheiden "aus gesundheitlichen Gründen" (101).

Der Jugendclub liegt in einer Obdachlosensiedlung einer rheinischen Stadt. Zugang zum Club haben neben der "Kerngruppe" (87) mit dem wechselnden Vorstand gegen Eintrittsgeld auch andere Jugendliche. Zeitweilig wirken weitere ehrenamtliche Mitarbeiter mit. Der Arbeitstag beginnt für Harry Böseke um

16.00 Uhr, der Club ist von 18.00 bis 22.00 Uhr geöffnet, montags geschlossen, sonntags versuchsweise in Selbstverwaltung der Jugendlichen geöffnet (vgl. 39), samstags findet der gut besuchte "Disothek-Abend" (17) statt.

Der Verfasser konzentriert seinen Bericht auf den Alltag des Clubs, die eigene Person bleibt unaufdringlich im Hintergrund. Eine Reihe von Jugendlichen wird kurz porträtiert. Ihre Probleme (Arbeitslosigkeit, Haftstrafen, Wohnsituation usw.) werden mit sozialarbeiterischen Mitteln zu lösen versucht (Arbeitsbeschaffung auch durch ein eigenes Transportunternehmen, Schutz von entlaufenen Jugendlichen, Ausfindigmachen von Wohngemeinschaften). Im Vordergrund steht allerdings der Freizeitbereich (Disothek, Fußball, Club-Zeitung, Kochen, Werken usw.). Machtproben der Jugendlichen untereinander, trickreiche Versuche, die Öffnungszeiten zu dehnen, Alkohol und finanzielle Unregelmäßigkeiten bilden die problematischen Punkte, an denen sich entscheidet, ob ein "harmonischer Abend" (13) läuft oder Querelen die Stimmung drücken.

Das Erfahrungsmotiv besteht in der realen ("Von 'ideal' kann natürlich keine Rede sein.") Fülle von (obzwar bescheidenen) Möglichkeiten, persönliche Fähigkeiten bei den Jugendlichen sich ausbilden zu lassen (vgl. 108). Sie (der "letzte Dreck", wie sie auch beschimpft wurden) bewiesen,

"daß sie selbständig denken und handeln können. Daß sie keinen brauchen, der sie bevormundet".

1.6 *Christa Dericum (1980) - Fritz und Flori*
Tagebuch einer Adoption

Christa Dericum und ihr Mann adoptierten zwei Heimkinder, den dreieinhalbjährigen Flori und Fritz, fünfeinhalb Jahre alt. Über das "erste halbe Jahr der gegenseitigen Annäherung" (124) verfaßt die Autorin, die im Hauptberuf als freie Journalistin tätig ist, einen Alltagsbericht mit dem Untertitel "Tagebuch einer Adoption".

Die Aufzeichnungen des ersten Monats behandeln die Schwierigkeiten

rigkeiten, beide Kinder aus dem Heim zu nehmen. Den künftigen Eltern erscheint der Prozeß der Übergabe als zu langwierig. Daß die Heimpyschologin abwarten will, ob Flori selbst den Wunsch äußert, mit ihnen zu gehen, findet Christa Dericum "absurd" (11).

"Alles ist für sie gerichtet, soweit wir voraussehen können, was sie zunächst brauchen: Kleidung, Schneeanzüge, Gummistiefel mit Fellfutter, didaktische Spiele, Puppen, Wandbilder, Fingerfarben sind angeschafft. Betten, Tische, Stühle, Schrank, Regale, gelbe Vorhänge, eine kleine Bibliothek über verhaltensgestörte Kinder".

Die Dericums bewohnen ein großes Landhaus, "ganz aus Holz und sehr alt" (57), während der Vorlesungszeiten (vgl. 117) wird in der Großstadt eine Vierzimmerwohnung bezogen (vgl. 75).

Flori und besonders Fritz weisen unverkennbare Anzeichen des Hospitalismus auf, wie Sprach- und Verhaltensstörungen; ihr Gesundheitszustand läßt zu wünschen übrig und ihr Erfahrungshorizont ist recht eng (vgl. 22, 26). Das Unvermögen, miteinander friedlich und konzentriert zu spielen, stellt sich für die Eltern als eine ungeheure Belastung heraus, der sie kaum gewachsen sind.

"Wir fragen uns, warum man uns nichts von den konkreten Schwierigkeiten gesagt hat, etwa davon, daß man die Kinder keine Sekunde allein lassen kann, daß sie Babies sein wollen, daß sie nicht spielen können, beinahe stündlich frische Hosen brauchen und uns Tag und Nacht beanspruchen werden" (24).

Das Tagebuch hat darstellenden Charakter und ist versuchsorientiert: Das Ehepaar Dericum "beobachtet" (vgl. 33), "erörtert" (vgl. 35), "erprobt" (vgl. 45), "fragt sich" (56), "erklärt" (81) usw.. Der Text liest sich wie eine Chronik chaotischer Situationen und unsicherer Erziehungsmaßnahmen: auf der einen Seite eifersüchtige Geschwisterrivalität, anhaltende Schlaflosigkeit, Zerstörungen großen Ausmaßes, sexuelle Auffälligkeit, auf der anderen Seite Gewährenlassen, Strafen, Liebkosungen. Die Autorin fragt immer wieder, wie sie reagieren soll (vgl. 73, 81) und was für die Kinder sinnvoll ist (vgl. 74). Ihre Antworten sind von der wachsenden Erkenntnis getragen, welche Angst die Kinder ausstehen,

von ihren neuen Eltern im Stich gelassen zu werden. So sind z.B. längere Autofahrten Anlässe für akute Angstausschübe. Andere Umstände wie der Umzug in die Stadt, die Problematik eines antiautoritären Kindergartens und argwöhnische Nachbarn hemmen den Prozeß der "Annäherung" zusätzlich. Bei alledem schließt der Bericht, fast unerwartet, mit einem Erfolg: Eine gewaltsame Explosivhandlung macht der Eskalation kindlicher Aggression ein Ende (vgl. 118).

Die vielen Erfahrungsmomente verdichten sich zu dem zentralen Erfahrungsmotiv einer pädagogisch äußerst anstrengenden Familiengründung: Wie schwierig und zeitweilig aussichtslos es ist, unter den Bedingungen persönlicher Defekte und über gesellschaftliche Differenzen hinweg eine pädagogische Beziehung in Freiheit herzustellen.

2.0 Momentaufnahmen pädagogischer Nebenwirkungen - das Erfahrungsmuster des darstellend-szenischen Texttyps

Die nun zu behandelnde Strukturkombination von darstellen-dem Modus und szenischem Verfahren liefert, technisch gesehen, "Momentaufnahmen". Erfahrungsbilder werden hier nüchtern, nach Art eines Films, inszeniert, unter Wahrung des realen Ablaufs der Dinge. Es scheint so, daß in der Perspektive dieser Technik vorzugsweise unvorhergesehene, bemerkenswerte Nebenwirkungen pädagogischen Handelns in den Blick kommen.

2.1 Ursula Jacob (1978) - "Und wenn die Kinder nicht wollen ...?" Dörthe Peter Freizeitpädagogik im Kinderheim

Aus dem Kontext eines "Theorie-Praxis-Seminars" an der PH Berlin dokumentieren Ursula Jacob und Dörthe Peter ein Projekt, in dem sie zusammen mit anderen Studenten eineinhalb Jahre lang ab 1974 in einem Kinderheim Freizeitarbeit machen.

Der Erfahrungsbericht (23 - 112) und dessen theoretische Auswertung (115 - 201) bilden zusammen ihre Diplomarbeit. Der Berichtsteil

"... ist als Folge von zusammenhängenden Erzählungen geschrieben und kann ohne den theoretischen Teil gelesen und verstanden werden" (19).

Dies soll hier geschehen.

Die Verfasserinnen kündigen ihr szenisch-darstellendes Verfahren so an:

"Wir wollten unsere Beschreibung nicht retuschieren. Die Ungereimtheiten und Widersprüche, die Situationskomik und Betroffenheit, die lebendige Erfahrung ausmachen, sollen in den Erzählungen zum Ausdruck kommen. Es werden Begebenheiten auftauchen, die wir uns bis heute nicht erklären können" (20).

Gunther Soukup nennt ihren Text ein "pädagogisches Poem" (15). Er würdigt die Nähe zu Makarenkos "Technik der Darstellung" (16). Die Verfasserinnen begnügen sich mit der Hoffnung, ihr Text möge "Spaß" (20) machen und "zum Sich-Wundern und Nachdenken" anregen.

In der Tat bieten die Erfahrungsbilder dem Leser Grund zum Schmunzeln. Da suchen Studenten Mittel und Wege, eine "praktische Arbeit" (24) zu beginnen und diskutieren erst einmal deren "Stellenwert" (27). Nach dem ersten Gespräch mit der Heimleitung sind sie froh, daß es bald zu einem Abschluß gekommen ist:

"Sie wollten weg und erst einmal ihre Eindrücke ordnen und besprechen. Ein wenig Angst, in diesem scheinbar ausgestorbenen Heim doch noch einem Kind zu begegnen und irgendwie - möglichst 'werbewirksam' - reagieren zu müssen, spielte wohl auch mit" (29).

Erst die didaktische Feinplanung vermag sie in einen wahren Arbeitsrausch zu versetzen. Die Heimleitung hatte den Wunsch geäußert, bei den Kindern "Berufsmotivation" (28) zu wecken. Nach zweistündiger Arbeit am Lernzielkatalog stürzt man sich auf die "Inhalte" (32). Dabei wird die Idee geboren, mit den Kindern ein Blockhaus zu bauen.

"Die Vorbereitung des ersten Zusammentreffens mit den Kindern nahm zwei lange Sitzungen in Anspruch. Organisatorische Fragen wurden geklärt, 'Rede an's Volk' geübt, und man diskutierte über eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung" (37).

Als es endlich soweit ist, versuchen sie, "verheißungsvolle Gesichter zu machen" (39), damit die Kinder interessiert werden.

Das Erfahrungsmotiv der Verfasserinnen liegt in der Darstellung ihrer angesichts der Eigeninitiative der Kinder gedrückten Planungseuphorie. Die Studenten sehen sich schließlich genötigt, auf die Bedingungen der Kinder einzugehen. Später erkennen sie,

"daß es eine wichtige Erfahrung für die Kinder war, Wünsche äußern zu können, die ernstgenommen wurden, auch wenn sie sich scheinbar nur auf Äußerlichkeiten bezogen" (69).

Nach einem Filmprojekt und vielen anderen Angeboten ("Berufsfotos", Zeltlager, Kneipenbesuch, Stadtspiel) nehmen die Studenten schließlich wehmütig Abschied. In einer Rezension im Sozialmagazin heißt es:

"Ein spannender und lehrreicher Erfahrungsbericht aus einem Kinderheim, der auf selbstkritische Nachdenklichkeit nicht verzichtet und deshalb bedenkenswerte Vorschläge macht" (Denzin 1980, 37).

2.2 Almuth Link (1979) - *Die Tafel ist kein Karussell!*

Almuth Link's "Notizen aus dem Klassenzimmer" sind von erfrischender, erbaulicher Art. Sie berichtet über ihre 33 Quintaner, die sie während eines Schuljahres in Deutsch und Musik unterrichtet, ihrem ersten Schuljahr als Lehrerin.

"Es gibt Buben, die fühlen sich unablässig von einem bohrenden Verlangen nach Missetaten bedrängt. Wie die Motten das Licht, so finden und umkreisen sie instinktsicher Plätze und Situationen, auf deren Boden jede Art von Galgenstückchen prächtig gedeiht" (20).

Z.B.: Freddy.

"Krumm und lausig sitzt er da, mit dunkelrot glühenden

Wangen und noch ganz außer Atem von der herrlich gelungenen Übeltat, richtet seine listigen Augen interessiert auf den jeweiligen Ankläger und verfolgt dessen wutschnaubende Rede mit aufreizender Gelassenheit. Gelegentlich stellt er sich sogar schlafend".

Die Individualität der Kinder bringt ihren Unterricht immer wieder "auf Nebengeleise" (28), aber damit scheint sie nicht ganz unzufrieden zu sein. Die Hauptfiguren der Schule sind ja nicht die Lehrer, sie selbst wird bisweilen zur "entbehrlichen Randfigur" (110), auch wenn sie im Krankenhaus liegt:

"Das Krankenzimmer flößt ihnen offenkundig Ehrfurcht ein. Sie würdigen ihre Lehrerin keines Blickes, schauen zu Boden und stellen sich dichtgedrängt auf, rücken immer noch dichter zusammen, damit auch alle hineinpassen. Sie tragen ihre abgewetzten Jeans, dazu aber tadellos saubere T-Shirts, von denen manch berühmtes Fußballergesicht herablächelt" (93).

28 Szenen zeigen die Lehrerin der lebendigen Dynamik ihrer Klasse ausgesetzt, allesamt ein Erfahrungsmotiv variiierend, das man als die Verblüffung durch kindliche Finessen bezeichnen darf:

"... es ist ein tröstlicher Gedanke, daß manche Dinge - schließlich auch das Anbinden von Mädchenzöpfen! - sich bewahren, gleichgültig, welche Zeit an ihnen vorüber-eilt" (108).

2.3 Erich Ledersberger (1981) - *Die kleinen Verzweiflungen Notizen eines Junglehrers*

Auf wenigen Seiten berichtet Erich Ledersberger über Erfahrungen als Junglehrer an einer Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Frauenberufe (Österreich). Der Text ist bereits im Rundfunk gesendet worden. Sein Erfahrungsmotiv ist im Titel ausgesprochen und in acht Szenen ausgemalt. In ihnen kommen die Belastung des Lehrers, organisatorische Reibungspunkte und eine untergründige Langeweile zum Ausdruck. Die Chronologie der "Notizen" deutet auf ihre Herkunft aus einem Tagebuch hin, so daß das Motiv der "kleinen Verzweiflungen" noch verstärkt wird durch die langgestreckte, reflexive Erfahrungsskizzen aufnehmende Diktion:

"Seit Wochen plane ich eine Filmvorführung außerhalb des Unterrichts, seit Wochen scheitere ich, weil ich über den Schularbeiten sitze oder der Filmprojektor gerade kaputt ist. Wie gerne würde ich etwas vorbereiten, Arbeitsunterlagen zusammenstellen, aber es geht nichts mehr. Mein Körper kennt nur mehr eines: Von einem Ort zum anderen hetzen, sich beeilen, rasch noch etwas lesen, rasch noch etwas schreiben, Stunden vorbeitreiten und Samstag endlich, ab ins Bett, am liebsten alles vergessen, schlafen, glücklich sein, als wäre meine Arbeit befriedigend. Aber nein, auch Sonntag dieselben Gedanken an die Schule: Schule, immer wieder Schule. Muß das so sein?" (75)

Am Ende des Schuljahres und seines Textes gehen die "Verzweiflungen" in eine kleine Hoffnung über. Freiwillig, selbsttätig, eifrig arbeiten die Schülerinnen an einer Fragebogenaktion, obwohl sie wissen, daß die Zeugnisnoten bereits eingetragen sind und im nächsten Schuljahr ein anderer Lehrer sie unterrichten wird.

3.0 Rechenschaftsberichte über pädagogische Erfolge - das Erfahrungsmuster des darstellend-thematischen Texttyps

Die exemplarische Inhaltsanalyse Pädagogischer Erfahrungsliteratur endet mit der Betrachtung einiger darstellend-thematischer Berichte. Diese Texte legen unter bestimmten Aspekten Rechenschaft davon ab, was pädagogisches Handeln in Bewegung gesetzt hat. Ihr Thema ist der pädagogische Erfolg. Auch wenn es an dieser Stelle wie eine Voreingenommenheit anmuten mag, sei an eine Bemerkung von Herwig Blankertz erinnert:

"Der 'Erfolg' erzieherischen Handelns gehört zu den problematischsten Begriffen der Pädagogik" (Blankertz 1977, 43).

Die Vielfalt der Erfolgskriterien bestätigt diese Feststellung.

- 3.1 Johanna Gottschalk- - "Jetzt zeigen wir euch mal, wie
Scheibenpflug (1980) Popcorn gemacht wird"
Schlaglichter aus ein paar Jahren
Schulsozialarbeit zwischen "Bahnhofs-
hallengefühl" und "Schilfhüt-
ten-Nische".

"Es geht um offene Arbeit mit Kindern der Förderstufe. Also darum, was wir mit den Kindern gemacht haben, was wir uns gedacht haben, und wie wir uns gefühlt haben ..." (104).

Johanna Gottschalk-Scheibenpflug, Sozialarbeiterin bei der "Arbeiterwohlfahrt", berichtet aus dreijähriger Schulsozialarbeit. Mit Kollegen hat sie zuerst einen "Pausentreff" (107) eingerichtet, welcher später zu einem ganztägigen "Schülerladen" erweitert wurde. Rückblickend hält sie einige "Schlaglichter" fest:

So z.B. das "Bahnhofshallengefühl" (104), das sie beschlich, als sie zum ersten Mal wieder "schulisches Terrain" betrat; den Eindruck, nicht "so ganz ernstgenommen" (105) zu werden; Lustlosigkeit, nachdem die anfängliche Begeisterung nachließ; Konflikte mit den Kindern und Diskussionen "über das Wie unserer Arbeit" (107).

Dabei stand das Problem im Vordergrund, das eigene Arbeitsfeld für die Kinder weitgehend zu öffnen ("offene Jugendarbeit", "offener Bereich", "offener Nachmittag"). Das zentrale, den Erfolg der letzten Zeit widerspiegelnde Erfahrungsmotiv spricht sie so aus:

"Die Arbeit mit Kindern ist kein perpetuum mobile, und daß sie läuft, reicht nicht aus" (107).

"... es läuft nichts, wenn wir nicht bereit sind zu laufen und das Laufen zu reflektieren" (108).

Dieses Motiv pädagogischen Mitlaufens beinhaltet,

"nach und nach und immer orientiert an den unmittelbaren Situationen, die Kinder zu befähigen bzw. sie zu unterstützen, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen, alle Ansätze und Aktivitäten zu fördern, die in Richtung Selbstbestimmung liegen".

3.2 Walter Eckel (1959) - Mein Anfang als junger Lehrer

Auszüge aus dem Erfahrungsbericht des Junglehrers Walter Eckel veröffentlichte die "Zeitschrift für Pädagogik" 1959. Die Darstellung seiner Erfahrungen wird im Interesse thematischer Erfahrungsaussagen von fünf Zäsuren periodisch unterbrochen. Thema ist die erzieherische Herstellung von "Disziplin".

Wenige Tage nach der ersten Lehrprüfung und nach kurzer Hospitation übernimmt er an einer Hamburger Volksschule für ca. fünf Monate vertretungsweise ein viertes Schuljahr mit 45 Kindern, unter ihnen ein Viertel "Sitzenbleiber" (319). Die Verhaltensauffälligkeiten infolge des häufigen Lehrerwechsels machen ihm sehr zu schaffen:

"Wollte ich unterrichten, hörte mir kaum jemand zu. Die meisten unterhielten sich ungeniert, schrieben kleine Zettelchen oder vertrieben sich auf andere Weise die Zeit. Ständig flogen Kaugummi oder Papierkugeln durch die Klasse. Jede Minute wurde ich durch irgendeinen Schüler unterbrochen, ..."

Durch Strafarbeiten und Nachsitzen versucht Eckel, der Lage Herr zu werden, aber alle Strafen prallen an den Schülern ab, sie

"... wurden als ein selbstverständlicher und gewohnter Teil des Schulbetriebs in Empfang genommen" (320).

Die Ferien nutzt er dazu, an die "tollen" Erfahrungsmomente "pädagogische Überlegungen" (321) zu knüpfen, denn so kann es nicht weitergehen:

"Meine Aufgabe war zu Beginn keine erzieherische, sondern ein Dressurakt. Daß nebenher sofort mit positiven Mitteln die erzieherische Beeinflussung begonnen werden mußte, war selbstverständlich" (323).

Die an Herbart angelehnte Reflexion auf die pädagogischen Möglichkeiten bringt Eckel dahin, daß er über den Dressurakt hinaus das Vertrauen aller Schüler gewinnen und sie

"... durch einen wirklich guten Unterricht zu einer guten Arbeitshaltung zurückführen"

müsse. Die Ereignisse, über die er im folgenden berichtet,

belegen seinen Erfahrungsbesitz, daß "erzieherische Beeinflussung" und "Dressur" einander ergänzen müssen, wenn der Lehrer je "Autorität" (321) gewinnen soll. J. Henningsen bezeichnete Eckels Bericht, wiederabgedruckt in Reble (1980), als das "beste und lesenswerteste Dokument" über das Sich-Durchsetzen in schwierigen Situationen (vgl. Henningsen 1967, 54).

3.3 Werner Helbig (1978) - *Schulische Projekte und außerschulische Aktivitäten mit verhaltensgestörten Kindern*

Werner Helbig beschreibt Erfahrungen, die er seit 1972 als Sonderschullehrer in einer Heimschule macht. Schule und Heim (mit 19 Kindern) sind in kommunaler Trägerschaft. Helbig lebt offenbar mit seiner Familie im Heim (vgl. 24, 55), seine Frau scheint ebenfalls als Lehrerin dort tätig zu sein. Er selbst unterrichtet acht Schüler: ein "buntgemischtes Häuflein Viert- oder Achtkläßler" (22). Sein Bericht konzentriert sich ganz auf die Erziehungsmaßnahmen, die er "zusätzlich zum normalen Unterricht", im Rahmen von schulischen Projekten und außerschulischen Aktivitäten trifft. Dabei fällt auf, daß er als Lehrer mit den Problemen der Heimerziehung unmittelbar nicht befaßt ist, daß er sich vielmehr um die Einrichtung eines selbständigen Aufgabengebietes zwischen Unterricht und Heim bemüht. Nach eigenen Angaben hat er es mit "verhaltensgestörten Kindern" zu tun, deren Auffälligkeiten und "Heimschäden" (Anf. im Orig.) er einleitend ein wenig darstellt. Seine Arbeitssituation beschreibt er folgendermaßen:

"Als Lehrer bin ich von all den in der Literatur beschriebenen und dem Fachmann nur allzu bekannten heim-internen Schwierigkeiten, von Finanzierungsfragen, Autoritätskonflikten im Mitarbeiterbereich und Zuständigkeitsproblemen soweit unbelastet, daß ich arbeiten kann. Ich muß nicht kostbare Energie im Kampf gegen bürokratische Fußangeln vergeuden, um eine mir zuge dachte Rolle mit eigenen Inhalten füllen zu können, sondern habe die Freiheit, mir meine Arbeit nach Belieben einzurichten. Dabei werde ich zwar von unterricht-

lichen Pflichten geleitet, die mir in meiner Eigenschaft als Lehrer aufgegeben sind, doch in der Art und Weise, wie ich meine Kinder zum Lernen bringe, bin ich unabhängig" (20).

Das dominante Erfahrungsmotiv kann deutlicher kaum formuliert werden: Es gibt ein Beispiel pädagogischer Souveränität. Gleichsam als Preis für diese Erfahrungsmöglichkeit tritt der Beigeschmack einer gewissen Belastung hinzu:

"Ich bin ständig auf der Suche nach neuen Unternehmungen mit meinen Schülern" (53).

"Immer wieder muß ich aufs neue in ihren Augen und Herzen entdecken, mit was ich sie packen kann" (55).

Acht Projekte werden von Helbig dargestellt, die unter den Aspekten "Arbeit" (22) und "Kommunikation" (24) speziell auf die Heimkinder zugeschnitten sind: die Ausgestaltung des Klassenzimmers, Film-Nachmittage, Herstellung einer Schulzeitung, Meerschweinchen-Club, Bau eines Sportplatzes, eine Psychodrama-Gruppe, für die Helbig ausgebildet ist, und das Projekt "Baubude". Er untersucht jeweils thematisch, welche Konflikte auftreten und welche Erziehungswirkungen eintreten. Der Text ist in einem Sammelband von Christoph Ertle und Volker Schmid enthalten.

3.4 Willi Bödecker (1961) - *Autoritätsbildung in einer Klasse verwahrloster "Halbstarker"*

Willi Bödecker berichtet 1961 über die "erzieherischen Vorgänge" (111) in einer sog. "Werkklasse", die in Hamburg eingerichtet wurde, um in einem zweijährigen Kursus Schulabgängern aus der 7. Volksschulklasse zu einem Schulabschluß zu verhelfen. In dieser Klasse wurden bewußt die "schwierigen Fälle" (112) aufgenommen. Bödecker zeichnet zunächst eines nüchternen "Klassenspiegel" , beschreibt die "häuslichen Verhältnisse" (113) und konstatiert, daß er

"... gegen erhebliche negative Umwelteinflüsse zu erziehen hatte, teilweise auch gegen die Eltern" (115).

Der pädagogische "Ansatz", den er entwarf, orientierte sich

dementsprechend an den Schwierigkeiten der Jugendlichen,
"die sie hatten, nicht an denen, die sie machten".

Das erste Ziel seiner Arbeit bestand darin, die Schüler (er spricht auch von "Rüpel")

"... zu einer Form der Gesellung zu bringen, in der jeder einzelne positiv zum einmal notwendigen Zusammenleben stand".

Damit sollte eine "Bestrafung" derer einhergehen, die sich der ausgleichenden Ordnung widersetzen. Als Strafinstanz sollte ein Schüler- oder "Klassengericht" (116) fungieren, eine "Autorität" also, die von der Klasse selbst ausging.

"Der Wert einer solchen erzieherischen Maßnahme würde also in dem Beitrag liegen, den solche jugendliche Selbst-erziehungsversuche mit dem Mittel des Schülergerichts unter der Mitverantwortung des Lehrers zur täglichen Bewältigung des Zusammenlebens leisten".

Nach der Schilderung eines Schultages (vgl. 116 - 118), an dem ein "Auftragszettel" des Lehrers und aufsichtsführende Schüler eine offenbar mustergültige Ordnung herbeiführen, formuliert der Autor seine erfolgsorientierten Erfahrungsaussagen (119 - 122) über den politisch-sittlichen Wert des Klassengerichts (Selbstverantwortung) und darüber hinaus über die Möglichkeit, das dabei Erlebte unterrichtlich zu vertiefen (vgl. 121).

Unter der Überschrift "Der Weg" beschreibt er dann grob chronologisch (122 - 132) den langwierigen, in Phasen vor sich gehenden Prozeß der Installierung jenes Klassengerichts: wie ihm zum ersten Mal der Gedanke daran kam, wie die Organisation des Gerichts geschaffen wurde (vgl. 124), wie sich die ersten Sitzungen gut anließen, sich dann aber die "Ausstrahlungskraft auf das Schulleben" (126) als zu gering erwies; wie der Lehrer dann das Gericht vorübergehend auflöste (vgl. 127), um es auf das Drängen der Schüler hin wieder einzurichten, bis es zu einem zweiten Scheitern kam ("auf höherer Ebene gewissermaßen"). Die fehlende("richtige") innere Einstellung gab Gelegenheit, im Unterricht "über das Thema nachzudenken" (128). Der dritte Anlauf zum Aufbau des Ge-

richts kam dann auf einer Klassenreise zustande (vgl. 131). Schließlich wurde der Strafvollzug in ein Verhängen von Bewährungsstrafen verwandelt (vgl. 132).

Bödecker's Erfahrungsmotiv formuliert er ebenso vorsichtig wie normativ bestimmt:

"Vielleicht habe ich es falsch gemacht. Ich ging schlicht von den Gegebenheiten aus und fragte von da aus, was wohl zu erreichen sei" (111).

Seine erfahrungsgesättigte Antwort:

"Wo zur Ordnung erzogen werden soll, muß zunächst eine verbindliche Ordnung vorhanden sein oder geschaffen werden" (123).

Eine durch ein Schülergericht selbstgeschaffene Ordnung hat nach seiner Erfahrung in der Werkklasse eine pädagogische Dynamik in Gang gesetzt, die zu mehr "Selbstverantwortung" (132) führte. Schüleräußerungen bestätigen am Ende den Erfolg des Ansatzes.

3.5 *Eva Maria Bert/ (1977) - Nun differenziert mal schön
Jochen Guhlke Von der Überzeugung und den
Erfahrungen, daß Differenzie-
rung im Grundschulalltag doch
möglich ist.*

Eva Maria Bert und Jochen Guhlke berichten gemeinsam über sechsjährige Arbeit als Klassenlehrer in zwei Klassen einer Berliner Grundschule. Mit ihrem - dank differenzierender Organisationsformen - "die Schüler aktivierenden Unterricht" (6) haben sie gute Erfahrungen gemacht. Insbesondere "jungen Kollegen" wollen sie darüber Mitteilung machen. Deren "mögliche Schwierigkeiten" (5) beschreiben sie eingangs mit Sympathie und Humor. Daß die "Kinder aus 'Stundenentwürfen'" (7) real gar nicht existieren, sollte nach Meinung der Autoren keinen Lehrerentmutigen.

"Wir glauben, daß heute schon - unter den gegenwärtigen Bedingungen - ein weitgehend differenzierendes Unterrichten möglich ist" (8).

Die appellative Struktur des thematisch auf das Differenzierungsproblem zentrierten Erfahrungstextes wird im weiteren Gang der Berichterstattung von einem darstellenden Modus überlagert; der Erfahrungsbesitz legt sich in z.T. chronologisch geordnete Erfahrungsmomente und -skizzen aus. So wird gezeigt, wie das neue "Organisationsmodell" zu einem Zeitpunkt entsteht,

"als wir aufhörten, wie gebannt auf die didaktische Speisekarte zu starren, sondern stattdessen die Kinder in den Pausen beobachteten" (11).

Den vielfältigen Pausenaktivitäten der Kinder wird von nun an in "Freien Arbeitsstunden" (12) Raum gegeben, die ergänzend neben die "Lern- und Übungsstunden" treten. Dabei werden die geltenden Rahmenpläne und KMK-Empfehlungen nur geringfügig gedehnt. Die Verfasser verzichten darauf,

"bestimmten Schülergruppen Aufgaben nach ihrem Leistungsvermögen zu stellen. Warum sollte es nicht möglich sein, die Schüler nach eigener Wahl arbeiten zu lassen?" (22)

Zur Begründung für diese "andere Form des Unterrichts" (20) berufen sie sich auf die Forderung nach "Chancengleichheit" (vgl. 8, 21):

"Abgesehen von der Zeit, die dieses andauernde Messen der Leistung kostet, und abgesehen von der Gefahr der falschen Einschätzung, besteht bei diesem Verfahren unserer Ansicht nach eine dauernde Diskriminierung einzelner Gruppen und letztendlich das Entstehen von drei Schulklassen in einer einzigen" (20).

Bert und Guhlke "probieren" (19) und "untersuchen" vielmehr

"welche Ziele eines Faches in einem Schuljahr zu ihrer Erreichung der Hilfe des Lehrers bedürfen und welche Objekte sie zu erreichen sind" (22).

Sie beschreiben Organisationsformen, Verhaltensregeln in den Bereichen Lesenlernen und Sachunterricht.

Das dominante Erfahrungsmotiv in ihrem Bericht besteht nur darin,

"daß der kürzeste Weg nicht immer der ist, der den Schülern 'geistige Selbsttätigkeit' (im Text kursiv gedruckt K.T.) ermöglicht" (25).

Wo ein "Lernraum" (26) aus einem "Spielraum" herauswächst,

da scheint auf den ersten Blick Planlosigkeit zu herrschen.
Aber:

"Wenn ich mich entscheiden muß, den Vorwurf der Planlosigkeit so organisierter Unterrichtsform auf mich zu laden, dafür aber den Kindern die Möglichkeit zu bieten, ihre anscheinend verworrenen Schritte zu gehen, nicht immer schnell zu Ergebnissen zu kommen, sondern viele Umwege zu machen und auch andere auf diese Umwege mitzunehmen, dann entscheide ich mich für die scheinbare Planlosigkeit" (58).

3.6 Ulrich Hoefs/ (1978) - Jugendbildung zwischen
Horst Kruse-Willenberg/ Ernstsituation und
Peter Thomae Theaterspiel

Über ein einwöchiges Seminar, das in der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein/Berlin mit arbeitslosen Jugendlichen veranstaltet wurde, berichten Ulrich Hoefs und zwei Kollegen. Die Jugendlichen waren Teilnehmer einer "Fördermaßnahme" des "Internationalen Bundes für Sozialarbeit - Jugendsozialwerk e.V.". Das Seminar fand drei Wochen vor Ende der Maßnahme als "Zweitseminar" statt. Während im Erstseminar familiäre Probleme der Jugendlichen thematisiert worden waren (vgl. 134), galt es nun, den unmittelbar bevorstehenden Übergang ins Arbeitsleben und die Situation auf dem Arbeitsmarkt ins Auge zu fassen.

Die Teamer stellen "zwei zentrale Elemente" (116) ihrer Konzeption dar: den Ansatz eines "Realitätstrainings" als Konfrontation mit der Ernstsituation der Lehrstellensuche und den daran anschließenden Ansatz einer Theaterarbeit zur Verarbeitung der Konfrontation. Ihr Augenmerk gilt besonders den Lernprozessen und -erfolgen der Jugendlichen, als Lernzielkontrolle nach dem Seminar. Es sollten

"ausgehend vom individuellen Lebensweg und den Zukunftsvorstellungen des Einzelnen, durch Erfahrungsaustausch und gemeinsame Handlungsschritte während des Seminars erste Schritte zur Einsicht in die Notwendigkeit 'gemeinsamer' Bewältigung von Problemen - auch über das Seminar hinaus - eingeleitet werden" (116).

Das Erfahrungsmotiv der Berichterstatter besteht darin, daß ihre Konzeption sich bewährt hat, wenngleich die (chronolo-

gisch geschilderte) Bewährung in der Spannung

- zwischen aktuellem und zukunftsrelevantem Bildungserfolg kurzzeitpädagogischer Maßnahmen und
- in der Spannung zwischen Lernerfolgen in der Ernstsituation und in der entlasteten Situation schillert.

Ob die Seminarerfahrung der arbeitslosen Jugendlichen dauerhaft und zugleich transferierbar ist, scheint nach der Äußerung einer Teilnehmerin beim "Interview" am Ende des Seminars zweifelhaft:

- 'Gibt's denn keine Möglichkeit, auch zukünftig was gemeinsam auf die Beine zu stellen?
- 'Da müßte eener sein, der da immer hinterhakt, pünktlich wa. Von selbst würde det nicht so kommen - kann ick mir jedenfalls nicht vorstellen'" (134).

3.7 Holger Hoffmann (1971) - *Hvide Sande*
Ein Ferienlager-Report
Erfahrungen kirchlicher Jugendarbeit

1969 findet im dänischen Hvide Sande zum 9. Mal im Rahmen offener Jugendarbeit ein Zeltlager der evangelisch-lutherischen Kirchengemeinde St. Johannis in Flensburg statt. Teilnehmer sind 15 Mädchen und 25 Jungen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren. Der Pfarrer Holger Hoffmann protokolliert das zehntägige Geschehen auf 60 Buchseiten und fügt in zwei weiteren Kapiteln eine konzeptionelle Skizze an. Mit seinem Erfahrungstext hat es eine besondere Bewandnis, nachdem im Vorjahr durch einen Fernsehfilm die "antiautoritäre Struktur" (7) des Zeltlagers ruchbar geworden war. Hoffmann will nun über den "pädagogisch-theologischen" Sinn der von ihm Züge der "allgemeinen Liberalisierung" (95) gewährten Freizügigkeiten Rechenschaft ablegen. Denn:

"Dieses Lager und vor allem der, der es veranstaltet, muß mit harten Vorwürfen rechnen" (80).

Das Schlußkapitel gibt eine theologische Legitimation für die Notwendigkeit einer allmählichen Abkehr von der herkömmlichen evangelischen Jugendarbeit (Andacht, Bibellektüre)

und zeigt die Möglichkeit "persönlicher Besinnung" (106) auch auf der "Aktionsebene" (112). Dagegen dient das Protokoll der pädagogischen Rechtfertigung. Es hält jedoch lediglich - "mitstenographiert" - die "öffentlichen Diskussionen" (16) der Teilnehmer fest, welche täglich nach den Mahlzeiten ("Palaver"), anlässlich der einstündigen "tea-time" sowie beim "Nachtprogramm" stattfinden. Die "Freizeit" der Jugendlichen gerät nicht in den Blick des Berichterstatters.

Die Zusammensetzung der Teilnehmer (darunter Lehrlinge, Gymnasiasten und einige Erwachsene) und das "antiautoritäre" Handeln des Pastors lassen nach drei Tagen die latente "Krise" (25) durchbrechen.

Die "antiautoritäre Struktur" des Zeltlagers in Hvide Sande, erkennbar an der "Mini-Lagerordnung" (78) oder am "offenen Frühstück", soll dem Ziel dienen, "verantwortlichen Umgang mit der Freiheit" lernbar zu machen,

"das wirklich Chaotische existentiell zu erleben und nach Möglichkeiten zu suchen, das gemeinsame Leben so zu organisieren, daß jeder zu seinem Recht kommt" (80).

Das Erfahrungsmotiv dieses Berichtes liegt in der Darstellung einer erfolgreichen Ferienmaßnahme, deren Konzeption die "Verführung zum Konflikt" vorsieht.

4.0 Der inhaltsanalytische Befund zum Anteil des Gebrauchskontextes am Motivspektrum darstellender Erfahrungsberichte

Das Spektrum der Matrix hat sich nun mit Textbeispielen für jeden Typ Pädagogischer Erfahrungsliteratur aufgefüllt. Auch das letzte Resümee zur nachweisbaren Antizipation des Erfahrungsmarktes ist leicht gezogen. Die darstellenden Texte befleißigen sich der technischen Mittel des Tagebuches, der Momentaufnahme und des Rechenschaftsberichtes. Mit diesen Techniken blicken die Autoren auf ihr eigenes Handeln wie auf ein Experiment. Eine pädagogische Werkstattliteratur,

so kann man auch sagen, beleuchtet die Wirkungen pädagogischen Handelns: seine Erfolge, Nebenwirkungen und natürlich die täglichen, eher kleinen Effekte, für die der Terminus des pädagogischen Geschäfts eintreten mag.

- Die vorgestellten Tagebücher beschrieben die mühsame Verwirklichung pädagogischer Möglichkeiten. Sie zeigten, wie gerade gute Ideen sich nur zäh umsetzen lassen, wenn man den Tag für Tag stattfindenden Fortschritt als Maßstab der Beurteilung heranzieht. Gemessen am Optimum gerät, was sie tagein tagaus ereignet, immer ins Hintertreffen.
- Die Momentaufnahmen ließen dagegen Motive erkennen, in denen Wirkungen eintraten, die so ungeplant wie erfreulich waren, wie die Eigeninitiative von Kindern, ihre verblüffenden Feinheiten und nicht mehr erwarteten Beiträge.
- Rechenschaftsberichte legten, wie nicht anders zu erwarten war, Zeugnis von Erfolgen ab, Erfolge durch Mitmachen, "Dressur", Souveränität, Klassengericht, Erfolge durch das Zulassen von Umwegen und die Provokation von Konflikten.

Ein Untersuchungsergebnis liegt nun vor Augen, welches Licht wirft auf die schwer durchsichtige Erfahrungsbasis von Erfahrungsberichten. Natürlich wohnt solchen Typisierungsversuchen wie sie hier unternommen worden sind, die Gefahr inne, um klarer Distinktionen willen zu sehr zu vereinfachen und dabei zu verfälschen, was weit komplizierter ist. In der Tat liegt einer vergleichenden Inhaltsanalyse der Aufweis allgemeiner Strukturen auch mehr am Herzen als die uneingeschränkte Hinwendung zum Detail.

Aber die Einzelanalysen wollten ja weder die Lektüre noch den interpretativen Zugriff (in D) ersetzen. Sie haben gezeigt, daß typische Textsorten mit bestimmten Erfahrungen korrelieren und daß sich diese Korrelation dem Gesichtspunkt der Erfahrungsmittelung, der Orientierung am Erfahrungsaustausch verdankt. Bevor nun der Befund im Hinblick auf die Durchschlagskraft des Handlungskontextes relativiert wird, soll die Matrix auf den hier erreichten Stand gebracht werden:

	chronologisch	szenisch	thematisch
Pädagogische Reportageli- teratur	Bilanzen des pädagogisch Unerträglichen	Recherchen pädagogischer Auswege	Plädoyers für pädagogisches Engagement
Pädagogische Erlebnisli- teratur	Notizbücher zur Karriere des Pädagogen	Geschichten vom Credo des Pädagogen	Selbstdiagnosen zur Rolle des Pädagogen
Pädagogische Werkstatt- literatur	Tagebücher des pädagogischen Geschäfts	Momentaufnah- men pädagogi- scher Neben- wirkungen	Rechenschafts- berichte über pädagogische Erfolge

V. DER INHALTSANALYTISCHE BEFUND ZUM ANTEIL DES
HANDLUNGSKONTEXTES AN DEN ERFAHRUNGSMOTIVEN

1.0 Chroniken des pädagogischen Alltags

Nachdem nun eine Reihe von Erfahrungstexten Revue passieren konnte und - mit der gebotenen Vorsicht angesichts des eingeschränkten Materialumfangs - die Befunde zur modifizierenden Wirkung der Art der Berichterstattung bereits festgestellt worden sind, gilt es abschließend, die "unabhängige Variable", das spezifische Erhebungsinstrument als dem Treuhänder der Primärerfahrung in seinem Anteil am Motivspektrum dingfest zu machen.

Es hat sich gezeigt, diese Verallgemeinerung liegt fast auf der Hand, daß die chronologischen Berichte, seien sie appellativ, expressiv oder darstellend gehalten, den pädagogischen "Alltag" beleuchten. Sie haben Erfahrungen erhoben, die im Fluß der Tage am eigenen Handeln momenthaft immer wieder aufscheinen. Gemeinsam ist den chronologisch verfahrenenden Berichten also die Bezugnahme auf den Alltag. Ihr Auswahlkriterium ist jedoch je nach dem Modus der Berichterstattung ein anderes.

- Wo Erfahrungsmomente in appellativer Absicht ausgewählt werden, entstehen durch thematische Akzentsetzung Mängelberichte: Der pädagogische Alltag wird auf seine strukturellen Unzulänglichkeiten abgeklopft.
- Wo der expressive Modus an der chronologischen Erfahrungsauswahl mitwirkt, kommt die eigene Betroffenheit von kumulativen Ereignissen zur Geltung: Der pädagogische Alltag erweist sich in solchen Konfliktberichten als ein recht brisantes Handlungsfeld.
- Wo schließlich Chronologie und Darstellung zusammenfallen, da wird die Mühsal angesichts immer wiederkehrender Anforderungen dokumentiert, der pädagogische Alltag bildet in solchen Sisypchosberichten einen zähen Zeitlauf voller Belastungen.

Die Konsistenz dieser in Tagebüchern niedergelegten Sisyphos-erfahrung legt es nahe, in ihr das elementare Motiv der chronologischen Erfahrungserhebung zu sehen. Die in Bilanzen und Notizbüchern zu findenden Mängel- und Konflikterfahrungen sind demgegenüber periphere Erscheinungsweisen des pädagogischen Alltags. Der Bezug zum alltäglichen Handeln leistet aber in allen Fällen eine Besonderung des jeweiligen Erfahrungsmusters.

2.0 Situationsberichte zur pädagogischen Lage

Für das, was szenische Berichte zur Sprache bringen, könnte der Begriff der pädagogischen "Lage" eine treffende Bezeichnung liefern. Sie klammern sich nicht an den täglich vorwärtstreibenden Erfahrungsstrom, sondern halten sich an immer einmaligen, herausragenden Erfahrungspunkten auf, die für den Ort des Erfahrungsgeschehens jedoch in besonderer Weise bezeichnend sind. Je nach Art der Berichterstattung schlagen typische Erfahrungsmuster zu Buche.

- Wenn Erfahrungsbilder für eine appellative Absicht reklamiert werden, dann dienen sie der Erkundung ungeahnter Möglichkeiten: Die pädagogische Lage gibt sich als eine Basis voller Auswege für die Handelnden zu erkennen.
- Wenn der expressive Modus mit der bildhaften Erfahrungsaussprache einhergeht, dann erweist sich die pädagogische Lage als von adäquaten Einstellungen getragen, von pädagogischem Spürsinn und Enthusiasmus erfüllt. Und wie die appellativen Recherchen von der pädagogischen Basis wohl eine periphere Erscheinung solch prägnanter Frontberichte bilden, so auch die darstellend-szenischen Texte.
- Wenn Erfahrungsbilder lediglich dargestellt werden, dann reproduzieren solche Momentaufnahmen Fälle, die von Pannen, Irritationen, Umwegen handeln. Die Affinität von Modus und Verfahren macht die Frontberichte zu den genuinen pädagogischen Lageberichten. Auch hier werden die auf den Gebrauchskontext gemünzten Erfahrungsmuster durch den Rückbezug zum Handlungskontext spezifiziert.

3.0 Zeugnisse pädagogischer Praxis

Thematisch verfahrenende Berichte erschließen die pädagogische "Praxis", wenn hierunter nicht ein von Prinzipien geleitetes, richtiges Handeln verstanden werden muß, sondern ein Handeln, das sich aus jeweils bestem Wissen und Gewissen motiviert weiß. In diesem empirisch-normativen Sinne (für den der Praxisbegriff in der "Praxis" allenthalben entsteht!) macht die thematisch-pädagogische Erfahrungsliteratur das für allgemein gehaltene Erfahrungswissen des Praktikers öffentlich.

- Dieses Erfahrungspolster zeugt im appellativen Modus von dem Aufklärungspotential der Praktiker,
- im expressiven Modus von der Selbstproblematisierung der Handelnden und
- im darstellenden Modus von ihren Rezepten.

Diese und die zuvor ermittelten Befunde zur Durchschlagekraft des Handlungskontextes wären an sich wohl für die weitere Orientierung in der Pädagogischen Erfahrungsliteratur nützlich. Aber eingedenk der Befunde zum Anteil des Gebrauchskontextes ergibt sich nun ein zweifaches und damit doch recht ambivalentes Resultat. Die inhaltsanalytische Auswertung hat exakt jene Paradoxie vervielfältigen müssen, die in der phänomenologischen Beschreibung zum Vorschein kam. In einer letzten Matrix soll die grundlegende, ein wenig hintergründige Ambivalenz der Erfahrungsmuster - ohne vertiefende Kommentierung - aufgezeigt werden. Jeder Texttyp weist also einen doppelten, in sich spannungsreichen Erfahrungsgehalt auf:

	Alltagsberichte	Lageberichte	Praxisberichte
Pädagogische Reportageliteratur	Mängelberichte von pädagogisch Unerträglichem	Basisberichte von pädagogischen Auswegen	Aufklärungsberichte zum pädagogischem Engagement
Pädagogische Erlebnisliteratur	Konfliktberichte über pädagogische Karrieren	Frontberichte vom pädagogischen Credo	Selbstberichte über die pädagogische Rolle
Pädagogische Werkstattliteratur	Sisyphosberichte zum pädagogischen Geschäft	Fallberichte von pädagogischen Nebenwirkungen	Rezeptberichte von pädagogischen Erfolgen

D. PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSSCHANCEN IM HORIZONT EINES
FINGIERTEN ERFAHRUNGSUSTAUSCHES - INTERPRETA-
TIONEN EINIGER BERICHTE

I. DIE HERMENEUTISCHE FRAGEHALTUNG ALS KONSEQUENZ
DER INHALTSANALYTISCHEN AUSWERTUNG

1.0 Die beiden Ziele der handlungshermeneutischen
Auswertung

Ich will an dieser Stelle eine Zwischenbilanz ziehen. Die inhaltsanalytische Auswertung hat in ihrem typologischen Zugriff eine auf die zweifache Erfahrungsbasis zurückzuführende Gefahr der wissenschaftlichen Überforderung erheblich reduzieren können. Denn die neun Textsorten, welche in ihren technischen und inhaltlichen Eigenheiten identifiziert worden sind, tragen einerseits die Spannung der Erfahrungsebenen und Kontexte in sich aus und verfügen andererseits über relativ deutlich eingrenz-
bare Erfahrungspotentiale. Besonders die drei "Prototypen" (pädagogische Plädoyers, Geschichten und Tagebücher) stellen dank der Affinität von Verfahren und Modus recht einprägsame Gebilde dar. Das Problem der Erfahrungsbasis ist also in der Texttypologie nicht übergangen, sondern mit ihrer Hilfe - so weit es ging - bewältigt worden. In dieser Leistung liegt jedoch auch ihre Grenze.

Die inhaltsanalytische Auswertung nahm die pädagogischen Erfahrungsberichte in einem als Texte, welche Primärerfahrung enthalten und als Texte, die einen potentiellen Beitrag für den Erfahrungsaustausch leisten. Sie hat - mit anderen Worten - den Kurzschluß reproduziert, der in den Vorgang der Textentstehung eingebaut ist. Auf diese Weise ist weder klar geworden, wie die Primärerfahrung im Handlungskontext begründet ist, noch was im Gebrauchskontext mit ihr geschieht. Beide Problemstellungen werden in der folgenden Auswertungsetappe miteinander vermittelt.

Will ich also wissen, was konkret im Erfahrungsaustausch vor sich geht, so bin ich offenbar auf Vermutungen oder Befragungen angewiesen oder - auf ein fiktives Arrangement: darauf, daß die pädagogische Berichterstattung sich der Bewährungsprobe einer Diskussion unterzieht. Fiktiv wäre die Transformation des bisher abstrakt vorgestellten Erfahrungs-(Buch-)Marktes in einen "wirklichen" Erfahrungsaustausch der Verfasser und die Achtlosigkeit gegenüber der allemal verblassenden Aktualität ihrer Berichte. Genau dies soll hier einmal probeweise angebahnt werden, nicht zuletzt um die äußerlich etikettierende Kombinatorik der Inhaltsanalyse durch einen substantielleren Vergleich zu überwinden.

Die Simulation eines Erfahrungsaustausches kann darüber hinaus in einer zweifachen Zielperspektive erfolgen. Zum einen soll sie den Akzent auf Erfahrungen legen, die "neu" entstehen, wenn Erfahrungsmotive miteinander "geteilt" werden. Denn Primärerfahrung wird nicht lediglich aus dem jeweils eigenen Handlungskontext in den Gebrauchskontext des Erfahrungsmarktes transportiert, vielmehr erwerben die Protagonisten der Diskussion in ihrem "Schlagabtausch" neue Erfahrungen - sie suchen sich gegenseitig zu verstehen und voneinander zu lernen. Die interpretative Explikation solcher Lernchancen ist ein Ziel dieser Auswertung. Mit ihm soll die praktische Relevanz der Pädagogischen Erfahrungsliteratur als eines Diskussionsmediums illustriert werden.

Zum anderen wirft die dritte Erfahrungsebene ein Licht auf den Handlungskontext, das die inhaltsanalytischen Befunde weit übertrifft. Die Erfahrungsmotive erschlossen gleichsam nur die Spitze des Eisbergs der pädagogischen Problemlagen. Dieser Umstand soll systematisch dazu genutzt werden, die Perspektive erziehungswissenschaftlicher Erfahrungsforschung einer hermeneutischen Handlungsforschung einzugliedern. Zweites Ziel ist daher, das Handlungsfundament der Erfahrungsmittelungen aufzudecken.

Daß der pädagogische Alltag, die pädagogische Lage und die pädagogische Praxis an ihnen Anteil haben, ergab ein Resultat der inhaltsanalytischen Auswertung. Aber warum jeweils eine dieser drei verfahrensspezifischen Perspektiven gewählt wird, konnte inhaltsanalytisch nicht mehr geklärt werden. Die Inhaltsanalyse zeigte allein, daß die Erfahrungsmotive durch die Vorgänge der Erfahrungskonstruktion hindurch auf einen, noch unbestimmten Handlungskontext zurückgehen. Nun wird zu beweisen sein, daß die Erfahrungsmechanismen in konkreten pädagogischen Handlungsproblemen und -chancen ihren Bestimmungsgrund haben. Hieß es oben pointiert, daß erzieherische Erfahrung sich die ihr angemessene Textform sucht, so gilt nun die Hypothese, daß erzieherische Handlungschancen in verfahrensspezifische Formen der Erfahrung einmünden.

Mit diesem zweiten Untersuchungsziel wird der Problemkreis erziehungswissenschaftlicher Erfahrungsforschung überschritten. Hier ist die Problemebene des pädagogischen Handlungsbezuges mit ihrer eingangs kurz berührten Tendenz zur wissenschaftlichen Irreführung in Angriff zu nehmen. Wie zuvor die Inhaltsanalyse bedient sich auch die hermeneutische Auswertung der Kategorien, die der phänomenologischen Strukturtheorie entstammen, dies jedoch notwendigerweise auf implizite Art, wie auch die Befunde der Diskussion, um ihren Fluß nicht zu stören, erst im Schlußkapitel (E) thematisiert werden sollen. Es wird aber im Zuge der hermeneutisch-vergleichenden Explikation deutlich werden, daß aufgrund der jeweils interpretativ aufzunehmenden Spannung von Handlungsbeschreibung und Reflexion der Grundzug der Ambivalenz den leitenden Gesichtspunkt bildet. Mußte er in der Inhaltsanalyse noch methodisch stillgestellt werden, so geht er hier unabweisbar in Konzeption und Gestaltung einer "erfahrungs-genetischen Handlungshermeneutik" ein.

2.0 Anlage und Durchführung der handlungshermeneutischen Auswertung

Wie ist es möglich, in Pädagogischer Erfahrungsliteratur interpretativ Handlungsprobleme zu bergen und Handlungschancen freizulegen, ohne den Erfahrungscharakter der Mitteilungen zu vergewaltigen und ohne den zugrundeliegenden Handlungshorizont auf das bloß Mitgeteilte einzuebenen? Mir scheint hierfür kein anderer Weg gangbar als daß sich die Interpretation der jeweiligen "logischen" Struktur der Erfahrungskonstruktion fügt. Die Handlungserfahrung der Autoren muß nach Maßgabe jener konstruktiven Vorgänge entschlüsselt werden, die im Zuge ihrer Erfahrungserhebung die Ermittlung des pädagogischen Geschehens und die Gewinnung der darauf bezogenen Deutung oder Reflexion reguliert haben. Der für die Inhaltsanalyse relevanten Instanz der Erfahrungsrichtung kommt in dieser Hinsicht keine Schlüsselfunktion mehr zu, denn in ihr sind Handlungsbeschreibung und Reflexion ungeschieden. Mit Rücksicht auf den gesamten Instanzenweg erscheinen Handlung und Reflexion aber keineswegs deckungsgleich, sondern voneinander getrennt. Die fundamentale Ambivalenz von Erfahrungstexten macht sich nämlich als Spannung zwischen denjenigen Instanzen geltend, die jeweils für das Erfahrungsinteresse und die Erfahrungsweise eintreten. Handlungsbeschreibung und Reflexion verteilen sich verfahrensspezifisch auf eine der beiden Instanzen (bzw. Erfahrungsoperationen!). Dies darf eine Interpretation, die ja Aufschlüsse über den pädagogischen Handlungskontext erhalten will, nicht übersehen. Sonst erliegt sie der Gefahr der wissenschaftlichen Irreführung.

Im folgenden skizziere ich die hermeneutischen Regeln, die sozusagen im Hintergrund den "Erfahrungsaustausch" leiten werden.

Den handlungshermeneutisch virulenten Ansatzpunkt bildet die jeweils vorgängige Instanz des konkreten Erfahrungsin-

teresses, d.h. also die Frage, inwieweit dieses eingelöst wird. Die Antwort darauf verweist auf die jeweilige Erfahrungsweise als der hermeneutischen Prüfinstanz. Als Schlüssel der Interpretation stellen sich somit systematisch die folgenden Leitfragen:

- Inwieweit wird in (chronologischen) Alltagsberichten das reflexiv Skizzierte dem jeweiligen Interesse an der prozeßhaften Erfahrungsaufnahme des Handlungsgeschehens gerecht? (Zu prüfen ist die Erfahrungssprache im Hinblick auf die Erfahrungsaufnahme.)
- Inwieweit passen die in (szenischen) Lageberichten aufgenommenen Handlungsräume mit dem konkreten Interesse an bestimmten reflexiven Erfahrungseindrücken zusammen? (Zu prüfen ist die Erfahrungsaufnahme im Hinblick auf die Erfahrungsauswahl.)
- Inwieweit erfüllen die in (thematischen) Praxisberichten ausgewählten Handlungsbelege das Interesse an den reflexiven Erfahrungsaussagen? (Zu prüfen ist die Erfahrungsauswahl im Hinblick auf die Erfahrungssprache.)

In diesen Leitfragen wird eine die Erfahrungserweiterung markierende, reflexive Problemdimension einer Problemdimension des unmittelbaren Handelns gegenübergestellt. Und zugleich repräsentiert jeweils eine Problemdimension das Erfahrungsganze, die andere seine Teilaspekte. Diese Blickschärfung verhilft nun zu einer prägnanteren Fassung dessen, was die Fragen hermeneutisch erschließen sollen:

- An pädagogischen Alltagsberichten sind reflexiv-erfahrungssprachliche Teilaspekte, die motivationsgesteuert über das aktuell sich Ereignende hinausweisen, so auf das Ganze der Handlungsreihe zu beziehen, daß sich die pädagogische Erfahrungsbildung des Handelnden erschließt.
- An pädagogischen Lageberichten ist das Ganze des Handlungsraumes, worin die Distanz zum primären Handlungs-

kontext überwunden ist, so auf reflexiv-eindrucksvolle Erfahrungsdetails zu beziehen, daß die pädagogische Erfahrungsaufmerksamkeit des Handelnden deutlich wird.

- An pädagogischen Praxisberichten sind die Handlungsanteile, die in der Schreibsituation ausgewählt werden, auf das Ganze der sedimentierten Reflexion zu beziehen, um so die pädagogischen Erfahrungszugungen der Handelnden freizulegen.

Strenggenommen gelten diese hermeneutischen Regeln freilich nur für die sog. "Prototypen" pädagogischer Erfahrungsberichte, bei den übrigen Texten mischen sich ja in die Erfahrungsweise "fremde" Elemente. Dadurch wird die Interpretation komplizierter, aber ihr Spielraum erweitert sich. Wichtiger erscheint mir indessen, daß diese Regeln und die gesamte Interpretation dem einer pragmatischen Diskussion nachempfundenen Erfahrungsaustausch überantwortet werden. An ihm liegt es, die Ambivalenz der Diskussionbeiträge zu enthüllen. Die Teilnehmer, Autoren, die von den Inhaltsanalysen her bekannt sind, sind gefordert, dabei die Regeln, die ihre Verständigung möglich machen, einzuhalten. Daß dies nicht immer gelingt, ist verzeihlich. Die "Disputanten" sollen ja nicht zu Statisten eines Verfahrens reduziert werden. Aber sie sollen als Gegenspieler auftreten, ohne sich gegenseitig zu "überfahren". Die Erfahrungsmotive bilden dabei den Treibstoff ihrer Diskussion, an ihren Berührungspunkten entzündet sie sich. Im übrigen ist der Erfahrungsaustausch unabschließbar und durchaus willkürlich in seinem Verlauf. Die Sache kann nicht immer "ausdiskutiert" werden. Ein strenges Gliederungsprinzip, nach dem die "Redner" in einmal festgelegter Reihenfolge auftreten, täte dem Ganzen nicht gut. Aber auch von dem literarischen Ehrgeiz, eine wahrhaft lebendige Diskussion zu fingieren, in direkter Wechselrede, ohne wortwörtliche Zitierung und moderierende Überleitungen bzw. Kommentare wird hier Abstand genommen.

Ich wähle hier einen Mittelweg, bei dem in grober Folge Fundstellen aus Alltagsberichten, Lageberichten und zuletzt Praxisberichten in den Erfahrungsaustausch einfließen, ohne damit assoziativ sich aufdrängende Einschübe auszuschließen, die dem gerade behandelten Verfahrenstyp nicht angehören. Gerade solche Einschübe sind es, die Anstoß zu wechselseitiger Erhellung und Vertiefung des Handlungsverstehens geben. Lösungsvarianten pädagogischer Probleme, Handlungsalternativen, auch offene Fragen werden am Ende des Erfahrungsaustausches stehen. Inwiefern sie handlungswissenschaftlich bedeutsam und gültig sind, wie der Diskussionsstand handlungshermeneutisch und möglicherweise handlungstheoretisch verlängert werden kann, dies ist im letzten Untersuchungsabschnitt zu fragen.

II. BRENNPUNKTE DER ERFAHRUNGSDISKUSSION

Wir eröffnen den pädagogischen Erfahrungsaustausch mit dem Beitrag von Horst Rumpf. Das Gymnasium, so stellt er fest, gibt viele Schüler verloren, die nicht zu scheitern bräuchten,

"wenn die Klassen nicht so groß wären, wenn der Stundenplan nicht so zerhackt wäre, wenn die Lehrer nicht so außengesteuert wären ..." (88).

Er schildert zum Beleg den Verlauf einer Doppelstunde in Geschichte, an einem Samstag, in einer Quarta:

"Ich möchte in diesen Doppelstunden einiges ausprobieren: Wie weit sind die Schüler zur Spontaneität zu bringen? Kann die Materie so virulent gemacht werden, daß sie die Schüler ergreift und durchdringt? Kann man, durch psychologisch-didaktische und fachhistorische Vorstudien, dahin kommen, daß die Schüler wirklich die Zeit vergessen und mit Leidenschaft der auf sie zukommenden Sache nachfragen? Kann es gelingen, im normalen Schultag den langweiligen Schulstoff in eine herausfordernde und den Geist zu sich selbst bringende Wirklichkeit zu verwandeln - etwa durch Darbieten von Quellen, die Fragen provozieren, durch Erzählen gewisser isolierter Ereignisse, deren Zusammenhang und Bedeutung aufzuspüren ist, durch das Wegräumen scheinbarer Selbstverständlichkeiten und Vertrautheiten, hinter denen die Vergangenheit ihr durchaus unvertrautes und fremdes, aber gerade darin faszinierendes Gesicht zeigt? Mit dem Wort - g e h t das, worum sich die Pädagogik samt der Didaktik und der Psychologie seit Jahren müht, indem sie es unter Leitbegriffen wie 'Exemplarische Lehre', 'Produktives Denken', 'Schöpferische Freiheit' usw. immer detaillierter erforscht, beschreibt und fordert?" (89).

Es ging nicht. Die Schüler gerieten nicht in den Sog der Sache, Lernleidenschaft kam nicht auf. Was zu Hause am Schreibtisch noch überzeugen konnte, verflüchtigte sich in der Schulstube.

- Man kommt sich vor wie ein Pferd -

Auf die Klasse ließ es sich nicht schieben - 30 nette, aufgeweckte Jungen, aber:

"... man kommt sich da vor wie ein Pferd, das einen schweren Wagen einen steilen Berg hinaufschaffen muß;

man weiß allein die Richtung, nichts geht von selbst, man spricht stets forciert und angestrengt - sonst entgleitet einem die Aufmerksamkeit der Klasse. Es war wieder so, daß die Jungen nach dem Pausenzeichen lechzten, daß ihnen die Klingel am Ende der Stunde eine Erlösung war. Es ging wieder straff zu, und ich habe auch pädagogische Todsünden begangen, ..." (91):

sogar Strafarbeiten aufgegeben,

"... weil ein Unterricht, in dem in Stille und Eindringlichkeit nachgedacht werden soll, von vornherein unmöglich wird und erstickt, wenn ich es wiederholt durchgehen lasse, daß einmal hier, einmal dort ein Schüler (und es handelt sich um Dreizehnjährige, die der Hafer sticht!) etwas seinem Nachbarn zuraunt, etwas begrinst, etwas unter der Bank sucht, etwas fallen läßt, seinen Stuhl verrückt, das Fenster öffnet, in seinem Heft blättert, seinen Vordermann anstößt, ein Briefchen an den Hintermann weitergibt - und was der tausenderlei Dinge mehr sind, die so in der Stunde geschehen können und auch tatsächlich geschehen, wenn die Schüler nicht wissen, daß sie gegebenenfalls zu Hause an eine widerwärtige Schreiarbeit gesetzt werden" (92).

Allein mit pädagogischer Kunst, so mutmaßt Horst Rumpf, mag es vielleicht einmal im Monat gelingen, die "Sache" heraufzubeschwören und zugleich damit alle Unaufmerksamkeit und Ungezogenheit der Schüler mattzusetzen.

- Ob meine Bemühungen nicht notwendig Schläge ins Wasser sind? -

Weitere Gründe für das Scheitern der Doppelstunde: Verhörsituation bei ihrem Beginn, Notendruck und Stundenbelastung der Schüler, Zeitknappheit und der daherrührende Zwang, Äußerungswünsche der Schüler erst freisetzen und dann sogleich wieder eindämmen zu müssen.

"Das Fazit: Es geht tatsächlich unter den obwaltenden Umständen fast notwendig schief mit der wirklichen Vertiefung, mit der ungegängelten Selbsttätigkeit, mit der Ermutigung und Provokation zu schöpferischem Nachdenken. Und wie schon so oft sitze ich auch jetzt wieder zu Hause und überlege, ob meine Versuche und Bemühungen nicht notwendig Schläge ins Wasser sind. Die objektiven Tendenzen treiben in eine ganz andere Richtung, in die nämlich, in der sich notgedrungen die mei-

sten meiner Stunden ohnehin zu bewegen drohen. Portionenweise Stoffdurchnahme ohne persönliches Engagement, Benotung, straffe Unterrichtsführung, Verzicht auf gründliches Verständnis und wirkliche Selbsttätigkeit der Schüler" (95).

Zu einem späteren Zeitpunkt stellt Rumpf erneut eine deprimierende Gewissenserforschung an. Wieder scheint es, daß die Anstrengung des Lehrers keinen Sinn habe, daß nur die Alternative bleibt, innerlich abzuschalten oder hart zu werden.

"Was hat es für einen Sinn, Wallenstein und Faust mit Leuten zu lesen, die den Unterschied von 'daß' und 'das' noch immer nicht begriffen haben? Was soll ich nur tun, wenn ich einem das Schreiben und das Sprechen beibringen soll, der partout nichts zu sagen hat?" (128).

- Meine methodischen Überlegungen sind wie ein stumpfes Instrument -

Job -Günter Klink urteilt dagegen nach den ersten 16 Unterrichtsstunden in der H7E, der er seit kurzem als Klassenlehrer vorsteht, noch selbstkritisch:

"Wenn ich diese Stunden als Hochschullehrer in einer 2. Lehrerprüfung zu beurteilen hätte, wäre keine ausreichend! Meine methodischen Überlegungen waren wie ein stumpfes Instrument, das an der Klasse abglitt" (18).

Fünf Wochen später schreibt er:

"Größte Schwierigkeit der letzten 6 Wochen: Die Unruhe, Unkonzentriertheit und Anspruchslosigkeit der Kinder" (53).

Was war bisher geschehen? Klink war mit guten Absichten und genauem Plan (vgl. 9) in die Klasse gegangen. Er wollte im ersten Halbjahr keine Zensuren erteilen und sich offen verhalten: Die Lern-"Schwerpunkte" sollten "gemeinsam geplant" werden (vgl. 10). Aber er traf, wie Horst Rumpf in seiner Quarta, auf geringe Beteiligung und allgemeine "Interesselosigkeit" (28) und, wie gesagt, auf "Unruhe". Immer wieder hieß es:

"Es glingt nicht, die Schüler auf ein Gespräch zu konzentrieren" (14).

Oder:

"Sigrid und Hildegard sitzen selbstversunken da und kämmen sich gegenseitig" (16).

Die Klasse H7E zog also nicht mit. Klink nahm solche Erfahrungsmomente in die weitere Handlungsplanung auf:

"Die Kinder haben kaum eingeübte Gewohnheiten im Sozial- und Arbeitsverhalten. Ihr Leistungsanspruch ist nicht entwickelt. Das Klassenkollektiv hat kaum Ordnungen und Formen für ein schulisches Verhalten entwickelt, das geistige Arbeit zuließe. Das zu ändern, wird eine wichtige Aufgabe sein. Bei der Gesprächserziehung werde ich beginnen" (18).

- Im Gespräch die Notwendigkeit für das Aufstellen von Verhaltensregeln klären -

Er begann dann jedoch damit, seine "Zurückhaltung" (12) aufzugeben und einen "Konflikt" (18) einzuplanen. Denn

"... Versuche, im Gespräch die Notwendigkeit für das Aufstellen von gemeinsam einzuhaltenden Verhaltensregeln zu klären",

scheiterten gerade an ihrem Fehlen. Als die Unruhe wieder einmal überhandnahm, forderte Klink "laut und scharf" (21) Ruhe.

"Zornig: 'Könnt ihr denn erst dann so ruhig sein, daß wir uns gegenseitig verstehen, wenn ich laut werde? Dann würdet Ihr aus mir einen Brüller machen. Ich finde es nicht richtig, daß die Klasse erst ruhig ist, wenn sie vom Lehrer angeschrien wird'".

Kurz darauf machte er die Schüler mit einer zweiten "Verhaltensregel" vertraut, indem er deren Geltung sogleich unter Beweis stellte: daß er es für gemein hielte, wenn Lehrer Schüler schlugen.

Eine gewisse Besserung schien daraufhin einzutreten. Nach neun Tagen gab es so etwas wie "freudige Zustimmung" zum Unterrichtsgeschehen (vgl. 23), es folgten weitere Erfolgserlebnisse (vgl. 26, 33). Unterdessen verlangte das Unruheproblem nach weiteren Regelungen. Klink regte an, die letzten fünf Minuten für zwanglose Gespräche zu ver-

wenden (31, vgl. 54), später führte er eine "Stoppuhr" (40) ein, um durch Unruhe verlorene Zeit zu registrieren und nachzuholen, nach weiteren sechs Wochen sollte er beginnen, wie der "Schiedsrichter beim Fußball" (67), mit "Verwankarten" zu arbeiten. Insgesamt ist dem Erfahrungsgang jedoch, fast unmerklich, aber gegenüber Horst Rumpf kann er dies hervorheben, ein Fortschritt abzulesen. Ständige Handlungskorrekturen und konsequente methodische Maßnahmen trugen wesentlich dazu bei: Hausaufgaben waren freiwillig (vgl. 32), Aufsätze und Diktate durften die Kinder abschreiben (vgl. 75), die "offene Lesezeit" wurde eingeführt (vgl. 38), Einzelgespräche an Samstagen (vgl. 24, 28), eine Radtour (vgl. 41) und ein Beatabend (vgl. 47) vertieften die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern. Eine Wende deutete sich an, wie die Schüler selbständig den Unterricht übernahmen (vgl. 58, 77). Dennoch überwiegt, wie bei Horst Rumpf, eine problematisierende Sicht. Beide beschreiben die Interaktion mit ihren Schülern, beide beklagen deren mangelnde Lernleidenschaft, aber während Horst Rumpf stärker die Umstände halber nicht zu geistiger Spontaneität zu bringenden Schüler in den Vordergrund rückt und den Sinn seiner Bemühungen bezweifelt, tritt bei Job-Günter Klink der experimentierende Lehrer mehr hervor, der nichts unversucht läßt, um der Anspruchslosigkeit der Kinder entgegenzuwirken. Hören wir, was Peter Held mitzuteilen hat.

*- Mir ist nicht klar, wie ich mit diesen Schülern
umgehen soll -*

In den ersten Unterrichtsstunden in seiner neuen 8. Klasse, so beginnt sein Bericht, macht er Schule und Lehrer zum Thema. In Rollenspielen und im Gespräch können die Hauptschüler zum Ausdruck bringen, wie sie sich einen akzeptablen Lehrer vorstellen:

"Mit allen Problemen sollen die Schüler zu ihm kommen, er soll Verständnis zeigen (2x), sich nicht gleich aufregen, wenn Krach in der Klasse herrscht, wenn sexuelle

Wörter gerufen werden (1x), über Parties reden, Ausflüge, Freizeit (1x), über Noten sprechen, gerechte Noten geben (2x), nicht Einzelne bevorzugen, weil er sie besser leiden kann (5x), nicht sehr streng sein (3x), nicht viel Hausaufgaben geben (6x), nicht Schüler schlagen (2x), nicht beleidigt sein (1x), Spaß vertragen (1x), guten Kontakt zu Schülern finden (2x), nicht mit Gewalt auf Schüler eingehen (2x), nicht zu autoritär sein (...), keinen Konflikt in der Klasse lassen, wenn wir uns streiten und gegenseitig verarschen, erklären, warum das kommt ..." (11).

Die Liste gibt uns Aufschluß über das positive Bild eines handelnden Lehrers, aber auch "über die bisherige Schule dieser Schüler". Die Tabelle kontrastiert denn auch mit der Situation, in der sie entwickelt wird:

"Zum Unterricht wäre nicht allzu viel zu sagen, mir fiel nur auf, daß die Schüler (...) sich so verhielten, daß mir fast der Geduldsfaden gerissen wäre. Sie schlugen sich gegenseitig, warfen mit Stühlen, schrien sich an, warfen sich auf den Boden und kämpften miteinander usw."

(Job-Günter Klink's H7E machte einen etwas "disziplinierteren" Eindruck.)

Peter Held gesteht seine Unsicherheit. Über ein Gespräch mit drei Schülern, das recht offenherzig sexuelle Erfahrungen zum Gegenstand hat, schreibt er, daß er

"... im Grunde genommen überhaupt nicht (wußte, K.T.), was ich tun, fragen oder machen sollte. Auch jetzt, wo ich ein klein wenig über die Erlebnisse reflektieren kann, ist mir noch nicht klar, wie ich mit diesen Schülern, die sich ausgesprochen auffällig im Unterricht verhalten, umgehen soll" (12).

Tatsächlich hat Peter Held Entscheidendes bereits getan: Er hat den Unterricht für diese die Schüler interessierende Thematik geöffnet und, indem er ihnen das Du angeboten hat (vgl. 11), ein "ausgesprochen offenes Verhältnis" (13) zwischen Lehrer und Klasse geschaffen.

- Ich muß erheblich tiefer in ihr Leben einsteigen -

Eine Woche später, wie er die krassen Lerndefizite ("Teilen, ist das mit den zwei Punkten?") und die außerordent-

lichen biographischen Problemlagen einiger Schüler bemerkt, schreibt er:

"Hier wurde mir klar, welche Lernprozesse bei diesem Jungen gelaufen bzw. nicht gelaufen sind. Hier wurde mir ebenfalls klar, wie die Hauptschule (wohl auch die Grundschule) versagt hat. Hier wurde mir klar, wie lächerlich sämtliche technokratischen Unterrichtsprinzipien und didaktischen Modelle sind, wenn man vor dieser Antwort steht. Hier wurde mir klar, wie wenig Schule auf den Einzelnen eingeht, wie stark sie den Auftrag der Gesellschaft, nämlich Wissensvermittlung in den Vordergrund stellt. Hier wurde mir klar, wie steril Lehrer unterrichten, wie sie ihre bzw. die Lehrstoffinteressen in den Vordergrund stellen und dabei den einzelnen Schüler nicht berücksichtigen. Hier wurde mir die Sinnlosigkeit der derzeitigen Hauptschule klar" (20).

Seine Kritik an der Institution trägt er am gleichen Tag noch dem Schulleiter vor (vgl. 23). Die Überzeugung, daß die Hauptschule einer bildungstheoretischen und -politischen "Umorientierung und Neukonzeption" bedürfe, vermag ihn jedoch von der konkreten Frage nach den Möglichkeiten des eigenen pädagogischen Handelns nicht abzulenken:

"Ich weiß im Augenblick noch nicht, wie ich die vielfältigen und unterschiedlichen Probleme innerhalb meiner Klasse angehen bzw. lösen kann. Sicher ist aber wohl, daß ich bei den einzelnen Schülern noch erheblich tiefer in ihr Leben einsteigen muß. Ob und wie mir das gelingen wird, zeigt die Zukunft".

Horst Rumpf kann an dieser Stelle zustimmend einwerfen:

"Wir sind ja so ahnungslos über das wirkliche Leben unserer Schüler, daß wir in dieser Ahnungslosigkeit allmählich einen Grund für die Echolosigkeit unseres Unterrichtens suchen sollten" (35).

Aber Peter Held's Einstieg in das Leben seiner Schüler findet längst statt. Drei Tage nach dem Besuch des Schwimmbades (vgl. 13) hatte er den Unterricht im Fach Gesellschaftslehre für Lerninhalte aus diesem Erfahrungsgebiet geöffnet ("Konflikte mit Bademeistern") und Rollenspiele zum Problem solidarischen Handelns durchgeführt (vgl. 17).

- Man registriert meine Anwesenheit überhaupt nicht -

Trotzdem halten die Probleme mit den Schülern an. Die Unterrichtszeiten werden von ihnen willkürlich gekürzt, die Rollenspiele langweilen zusehends (vgl. 24), allein die "Themen" Sexualität und Prügeleien finden anhaltendes Interesse. Dabei erscheint der Lehrer jedoch allenfalls als Randfigur:

"Man registrierte im allgemeinen meine Anwesenheit so gut wie überhaupt nicht" (25).

Ratlosigkeit macht sich bei ihm breit.

"Dieser heutige Tag hat mich dahingehend verunsichert, daß mir einfach im Augenblick keine Möglichkeiten einfallen, wie ich mit dieser Klasse arbeiten kann" (26).

Held kommt auf die Idee, sein Problem mit der Klasse in einem Diktattext anzusprechen (vgl. 27), die Reaktion der Schüler ist aber zurückhaltend (vgl. 28). Anderntags eine kurze Aufhellung: Sie planen die Durchführung eines Wandertages, einer Party und den künftigen Deutschunterricht (vgl. 30). Die Party gibt dem Lehrer Gelegenheit, seine Schüler näher kennenzulernen. Die neue Woche beginnt er dann mit einem gruppendynamischen Spiel, bei dem die Schüler Masken von sich zeichnen sollen. Aufgrund von Störungen sieht er sich gezwungen, den Unterricht abubrechen (vgl. 35). Resignation kommt auf:

"Mir ist klar, daß ich mehrere Wochen in dieser Intensität und ohne die Möglichkeit, hier etwas aufzuarbeiten, nicht durchstehe. Wie methodisch-didaktisch weitergearbeitet werden sollte, müßte im Team besprochen werden" (37).

Der Wandertag gibt dieser Stimmung weitere Nahrung, wenngleich Peter Held von seinen bewaffneten und alkoholisierten Schülern sowie einer "deftigen Keilerei" (38) nicht allzusehr betroffen zu sein scheint:

"Es war unheimlich interessant anzusehen, wie ein Geldgeber eine gesamte Gruppe ausbeuten kann" (38).

Wie Job-Günter Klink erfährt Peter Held ein Auf und Ab pädagogischer Wirkungen. Die Maßnahmen greifen bei beiden nur

nach und nach. Nur "allmählich", so sagt Peter Held in einem Fazit, konnte er ein "Stück Lebenswirklichkeit" (94) seiner Schüler "packen". Phasen des "Leerlaufs" mußten in Kauf genommen werden (vgl. 91) und was die "Erfolge" (94) angeht, so mag er "erst nach etwas längerer Überlegung" einige Dinge anführen, insbesondere

"... eine erhebliche Anzahl von sozialen Lernprozessen" (95).

- *In den Pausen fliehe ich auf die Straße vor der Schule* -

Im Unterschied zu Job-Günter Klink, der nur vorübergehend im Schuldienst ist, liegt Peter Held's Hauptproblem mehr darin, "durchzustehen" (vgl. 37, 96). Hierin stimmt Horst Rumpf's Bericht (vgl. 73) überein:

"Um das überfüllte und laute Lehrerzimmer zu meiden, fliehe ich in den Pausen, in denen ich nicht von der Verwaltung oder von der Aufsichtspflicht vereinnahmt werde, auf die Straße vor der Schule als den einzigen Ort, wo ich mich einigermaßen auf das konzentrieren kann, was nun kommt. Und der Lärm dieser Hauptverkehrsstraße ist die Geräuschkulisse zu meinen Bemühungen, still und gesammelt in die nächste Stunde zu gehen. Kein Wunder, daß dann die Stunden gewöhnlich nichts anderes sind als das 'Vorankommen im Lehrstoff'" (75).

Wenn Peter Held letztlich besonnen genug ist, über die Runden zu kommen, so hilft ihm dabei sicher die Einsicht in die Schranken der Institution, die er auch mit Horst Rumpf teilt, darin,

"daß einfach die Schule nicht die den Schülern adäquaten Möglichkeiten besitzt" (93).

Unter diesem Blickwinkel gewinnt seine Besonnenheit im Umgang mit den Schülern aber eine eigenartige Bedeutungsnuance: Sie kann dazu anhalten, die Öffnung der Schule mit langem Atem zu betreiben, sie kann aber auch dazu verführen, sich innerhalb der institutionellen Schranken zu bescheiden, durchzustehen in der Erkenntnis vermeintlich unvermeidbarer gesellschaftlicher Determination. Peter Held droht ihr zu erliegen:

"Auf die Dauer scheint es mir sehr schwer und anstrengend zu sein, immer wieder in die Schüler hineinzuhören und Möglichkeiten zu finden, Inhalte umzusetzen in Schulinhalte. Im Grunde genommen ist auf der Ebene der Inhalte, und vor allen Dingen der methodischen Möglichkeiten, sehr wenig getan. Wir müssen uns einfach mit sehr bescheidenen Möglichkeiten und Mitteln zufriedengeben" (96).

Ganz anders Horst Rumpf. Er sieht zwar die "bürokratische Staatsschultradition" 16) als verhängnisvoll an, aber er will sich mit ihr und ihren Folgen keineswegs zufriedengeben. Einen Ausweg für sein eigenes Handeln findet er indes nicht. Seinem Erfahrungsgang ist ein Fortschritt, und sei er noch so gering, nicht abzulesen. Vielleicht aber lassen die appellativ vorgetragenen Erfahrungsüberzeugungen von der Sinnlosigkeit des Ganzen die geglückten Handlungssequenzen nur in den Schatten treten.

- Absicht ist, meinem Gegenüber im erzieherischen Verhältnis Hilfestellung zu geben -

Der "Hauptschullehrer" Job-Günter Klink, auf den wir noch einmal zurückkommen, sieht jedenfalls auch gegenüber Peter Held, mehr und andere Möglichkeiten und, wie es scheint, auch eine größere Aufgabe:

"Absicht ist, meinem Gegenüber im erzieherischen Verhältnis Hilfestellung zu geben, seine geistige Kraft in der Auseinandersetzung auch mit mir zu stärken. Durch diese Einstellung wird meine Stellung als Lehrer nicht leichter" (101).

Die Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Lehrer, die Klink für wichtig hält, damit die Schüler erfahren können, daß Argumente etwas zu verändern vermögen, sollen eingebettet sein in einen Prozeß zunehmender Selbstbestimmung bzw. abnehmender Fremdbestimmung:

"Ein Kind kann nur so weit selbständig entscheiden, wie es selbst sein Tun verantworten kann" (68).

Formen der "Bevormundung" seien vorübergehend pädagogisch unverzichtbar. Konkretes Beispiel:

"Es muß immer wieder neu entschieden werden: Wann ist eine Diskussion des Verfahrens angebracht; wann ist es notwendig, die Schüler sofort an die Arbeit zu bringen? Arbeit packt und überzeugt direkter und besser als Diskussionen über Arbeit" (77).

Oder:

"Wie verhalte ich mich, wenn ich durch Gründe wegen mangelnder Erfahrung und Einsichtsfähigkeit des Kindes nicht überzeugen kann - dem Kind gegenüber aber ein Nachgeben nicht verantworten kann?" (101).

Drei Monate nach dieser Tagebucheintragung muß Klink sich eingestehen, seine Bereitschaft zu pädagogischer Einwirkung nicht beherzigt zu haben.

- Ich hätte ihr nicht nachgeben dürfen -

Es war ihm während eines Klassenausfluges nicht gelungen, eine Schülerin, die sich ernstlich verletzt hatte, zum Arztbesuch zu bewegen.

"Ich hätte Gisela nicht nachgeben dürfen und sie ohne Diskussion zum Arzt bringen müssen. Sie hätte sich einer unmißverständlichen, kurzen Anordnung sicherlich gefügt" (141).

"Mein an ihre Vernunft gerichteter Hinweis, daß es doch schließlich um ihren Arm ginge, konnte mich nicht aus der Verantwortung entlassen, die ich für einen jungen Menschen habe, der die Folgen seines Tuns und Unterlassens noch nicht voll übersehen kann" (142).

Während Peter Held bemüht ist, "in die Schüler hineinzuhören", und dabei seine Möglichkeiten auf die Dauer bescheiden einschätzt, sieht Klink im allgemeinen die Notwendigkeit, den Schülern etwas abzuverlangen und sie gegebenenfalls auch zu bevormunden. Um dies näher zu vergleichen, wenden wir uns einer Situationsschilderung von Peter Held zu, die ähnlich gelagert ist wie die zuletzt von Klink beschriebene, aber mit einer anderen Pointe endet. Die allgemeine Besorgnis über eine bei der erwähnten "Keilerei" entstandene Verletzung eines Schülers wird am folgenden Schultag von Held aufgegriffen und zum Gegenstand des Unterrichtsgespräches.

"Ich fragte die Gruppe, ob wir im Kreis uns darüber unterhalten wollten. Allgemeine Zustimmung. Wir setzten

uns in den Kreis und einige Schüler rekonstruierten den Hergang der gestrigen Auseinandersetzung zwischen Karl-Heinz und Heinz. Atemlose Stille und Spannung in der Klasse. Selten habe ich die Schüler so fasziniert zuhören sehen wie jetzt. (...) Man redete jetzt in der Klasse darüber, ob man den Konflikt hätte vermeiden können. (...) Es wurde sogar in Erwägung gezogen, ob man sich in irgendeiner Form bei Heinz entschuldigen kann. Nach einigen Minuten sagte Karl-Heinz, daß er heute abend bei Heinz anrufen möchte" (39).

Hier, wo eine außerschulische Situation in der Schule bewältigt werden muß, gehen die Schüler mit. Und sie gehen auch mit, wie der Lehrer "Redewendungen" (30), die er auf dem Wandertag gehört und "nicht so ganz verstanden" hat, thematisiert. Am Ende kann er zufrieden sein:

"Was heute geleistet wurde, ist mit den bisherigen drei Wochen nicht zu vergleichen" (41).

Auch Gisela war einem gestellten Bein zum Opfer gefallen (vgl. 140). Job-Günter Klink nimmt ihren Fall jedoch anders als Peter Held zum Anlaß, über seine Verantwortung zu reflektieren. Dagegen wird das Problem der Verletzung von Heinz weitgehend der Klasse überantwortet, ohne daß der Lehrer darüber nachdenkt, ob er die Keilerei nicht vielleicht hätte schlichten müssen. Die an diesem Vergleich deutlich werdende Differenz der Handlungsbereitschaften können wir weiterverfolgen, wenn wir uns dem Bericht von Christa Dericum zuwenden.

- Wir haben, seit die Kinder im Haus sind, keine Nacht richtig geschlafen -

Konnte die Adoption von Fritz und Flori nicht rasch genug abgewickelt werden - die Vermittlung der Kinder wurde geradezu als schickanö's erlebt -, so entsteht nun, im neuen Zuhause, für die Mutter eine Belastung, mit der sie bei aller nüchternen Voraussicht ("Die Chancen, fünf- und dreieinhalbjährigen Heimaufenthalt wieder auszugleichen, sind gering".) nicht gerechnet hat. Nach 10 Tagen schreibt sie:

"Wir haben, seit die Kinder im Haus sind, keine Nacht richtig geschlafen. Mindestens fünfmal kommen sie an unser Bett oder rufen uns. Heute passierte es zehnmal. Flori träumt, wacht schreiend auf und rennt zu uns herüber. Noch während ich ihn im Arm habe und zurücktrage, schläft er wieder ein. Fritz will auch getragen werden. Also wartet er, bis Flori wieder liegt, kommt kreischend angelaufen. (...) Die Angst, wir könnten nicht mehr da sein, das Bedürfnis nach Zuwendung sind stärker als das Schlafbedürfnis" (24).

Jeder der beiden Jungen achtet eifersüchtig auf absolute Gleichbehandlung, unentwegt bricht Streit darüber aus, wer etwas zuerst bekommt oder wer als erster an der Reihe ist (vgl. 41, 117), Ablenkungsversuche mißlingen (vgl. 23, 33). Der Mutter reißt, wie fast ja auch Peter Held, angesichts der Intensität der Beanspruchung der Geduldsfaden...

Einen Monat später, die vielen unerfreulichen Begebenheiten können wir gar nicht alle wiedergeben, sind beide Eltern mit den Nerven am Ende (vgl. 43). Aus "Büchern und Beratungen" (42) machen sie sich einige "Vorschläge" zu eigen. Auf unerwünschte Verhaltensweisen erfolgen unangenehme Konsequenzen (vgl. 54, 57, 73, 76, 80). Aber eine merkliche Veränderung bleibt aus (vgl. bes. 95). Positiv wirken sich jedoch eine Reise und das anschließende Wiedervorfinden ihrer unveränderten "Welt" aus (vgl. 65).

Erst als Christa Dericum, angeregt wohl durch das Kasperlspiel ihres Mannes (vgl. 48), spontan die Rollen tauscht und den "bösen" Fritz spielt, kommt eine Wende der verfahrenen Situation in Sicht:

"Ich soll ein liebes Kind sein. Beide zeigen mir eifrig, wie ein liebes Kind ist: Sie holen ein Steckspiel, sprechen freundlich darüber, wer die Räder und wer die Stangen steckt, und fangen zu meiner Verwunderung an, ein Auto zusammenzusetzen" (83).

Das Rollenspiel gehört von nun an zum Alltag.

"Fritz nimmt die Sache ernst. Am Abend fragt er mich, ob ich wirklich so ein böses Kind sei" (85).

Einmal verpaßt er der Mutter eine blutige Nase, weil sie so "böse" war (vgl. 90).

- Ich drehe ihn um und verhaue ihm den Hintern -

Außerhalb der Spielsituation hält der "Terror" (95) aber an. Fritz, den die Verfasserin auch als "Riesenbaby" (108) bezeichnet, macht seinem kleineren Bruder das Leben schwer. Der aggressive Kreislauf eskaliert zusehends, bis eine zweite Wende den Durchbruch bringt. Nach einer Tötungsdrohung gegenüber seiner Mutter gibt sie ihm - "außer Fassung" - eine Tracht Prügel.

"Mir wanken die Knie, das Herz schlägt wild, und ich bekomme fast keine Luft mehr. Anne (die die Kinder versorgt, K.T.) holt kalten Sprudel, ich rauche eine Zigarette. Allmählich komme ich zu mir. Anne und P. (Herr Dericum, K.T.) sind ganz mit mir einverstanden. Mir ist elend, weil ich sicher bin, daß dies das Ende ist. Wir werden Fritz morgen wieder zurückbringen müssen. Er wird es verlangen, und ich kann es ihm nicht verweigern. Doch alle sind wir davon überzeugt, daß die Prozedur wegen Flori notwendig war" (118).

Wider Erwarten verhält Fritz sich am nächsten Tag ganz anders. Er fragt:

"Gell, du strafst mich, wenn ich böß bin, du schickst mich nicht weg?" (119).

Den Eltern geht auf, daß sie ihn schon vor Monaten hätten strafen sollen. Von nun an ist Fritz "wie ausgewechselt" (120), die Familie kann sich allmählich konsolidieren.

Die Eltern waren sich der Aufgabe gewiß,

"das Elend eines fünfeinhalb Jahre nicht gelebten Kinderlebens" (32)

ausgleichen zu müssen. Dem Heim standen sie ablehnend gegenüber (vgl. 7). Später überkam sie kurz Zweifel, ob "außerhalb handwerklicher Milieus" überhaupt eine Adoption gelingen könnte (vgl. 74). Aber das eigene Milieu, das unverkennbar einen gewissen Wohlstand verrät, schien durchaus die Voraussetzungen zu bieten, um den Kindern gute Entwicklungschancen zu öffnen, denn: Freiheit wurde hier großgeschrieben.

- Wir behindern die kleinen Kerle so wenig wie möglich -

Dazu, daß Fritz, gerade im neuen Heim angekommen, auf dem Spinett hämmerte, die Zither zur Treppe hinabwarf, Flori das Telefon auseinandernahm, Malstifte, die Klobürste und Mami's Blockflöte ins Klo stopfte, kommentierte sie:

"Wir staunen über die Kraft, die die kleinen Kerle entwickeln. Mit heftigen Aggressionen als Reaktion auf die neue fremde Umwelt hatten wir gerechnet, aber was sich hier innerhalb der ersten Stunde abspielt, übersteigt doch alle Erwartungen. Phantastisch ist die Schnelligkeit, mit der sie neue Möglichkeiten entdecken. Wir behindern die beiden so wenig wie möglich, retten nur Kostbares, sind ziemlich ratlos" (20).

Die Ratlosigkeit in solchen Situationen ist jedoch begleitet von präzisen Vorstellungen darüber, welche pädagogische Bedeutung dem Gewähren von "Freiheit" zukommt. In Auseinandersetzung mit einem Buch von Bruno Bettelheim schreibt Christa Dericum, die volle Freiheit sei

"... auch nur als Übergang zu allmählichem sozialen Verhalten gedacht. Unter sozialem Verhalten verstehen wir ein Verhalten, das auf Gegenseitigkeit beruht. Wir probieren die Gegenseitigkeit. Sie verlangt, bestimmte Regeln einzuhalten, um das Zusammenleben zu ermöglichen. Wir versuchen, dieses Minimum an Gegenseitigkeit und seine Regeln so angenehm wie möglich zu machen" (45).

Dieser Versuch impliziert, wie bei Job-Günter Klink, die Absage an das "Schlagen" der Kinder:

"Die Ohrfeige, die Fritz neulich nachts von mir empfang, war keine Erziehungsmaßnahme, sondern Affekthandlung, Abwehr von Störung" (83).

Im allgemeinen versuchen die Dericums, wie Peter Held, in die Kinder hineinzuhören. Letztendlich kommt - nach zwei Monaten - eine tragfähige Gegenseitigkeit aber nur im Gefolge einer Tracht Prügel, einer pädagogischen "Todsünde" also, wie Horst Rumpf sagen würde, zustande. Freiheit findet erst danach einen Halt.

- Ich verhalte mich stark fordernd und führend in solchen Situationen -

Muß dieser Sachverhalt als Plädoyer für die Prügelstrafe oder andere Strafformen gedeutet werden? Die Verfasserin,

zieht solche Schlüsse nicht, bleibt beim konkreten Fall. Soll sie sich "freuen oder weinen"?

"Gespräche darüber, daß wir dann ja schon vor Wochen und Monaten Fritz hätten auf diese Weise strafen sollen. Wir hätten uns und wahrscheinlich ihm manchen Kummer erspart. Er hat offenbar ausprobieren wollen, ob wir ihn behalten, was auch immer er anstellt. Die Eskalation war mit verursacht durch die Unsicherheit über das Behalten oder Zurückgeben, die ihm unsere relativ milden Strafen vermitteln mußten" (119).

Erinnern wir uns: Job-Günter Klink hat "diese Weise" des Strafens vor seinen Schülern prinzipiell ausgeschlossen. Als er merkte, daß die Unruhe in der Klasse von allein nicht aufhören würde, plante er jedoch einen Konflikt ein, in der Absicht, den Schülern eine "Hilfestellung" zu geben.

"Ich verhalte mich stark fordernd und führend in den Situationen, in denen ich in der Gegenwart des Kindes Forderungen vertrete, die mir für seine Zukunft sehr bedeutsam erscheinen" (92).

Nur im "Fall Gisela" hat er dies versäumt. Liegt bei Fritz nicht auch ein "Fall Gisela" vor? War er mit der "angenehmen", nur probeweise ein Minimum an Gegenseitigkeit fordernden Freiheit, die in der Adoptionsfamilie vorherrschte, nicht überfordert? Hätten die Eltern nicht in einer Grenzsituation, in der es wie hier um einen Neuanfang der Erziehung geht, anstatt Freiheit im Übergang zu allmählichem sozialem Verhalten zu programmieren, unsoziales Verhalten unterbinden müssen, um den Übergang zur Freiheit möglich zu machen? Hätten sie nicht die "geistige Kraft" des Kindes, wie es bei Klink hieß, in der Auseinandersetzung mit seinen Eltern schneller stärken können als dadurch, daß sie ihm jene "ungegängelte Selbsttätigkeit" zumuteten, die Horst Rumpf im Gymnasium zu installieren suchte. Offenbar sind die Fälle von Fritz und Gisela klar. Es handelt sich um Fälle versäumter pädagogischer Autorität. Anders liegen die Dinge bei Heinz, über den Peter Held berichtet. Es mag ja sein, daß er während des Wandertages besser auf seine Schüler hätte aufpassen müssen, aber anderntags konnte er

an der Verletzung von Heinz nichts mehr ändern. Es käme in dieser Situation einer Unterforderung seiner Mitschüler gleich, wenn er ihre Sorge ("Dabei war einigen Schülern an ihrer Mimik und Gestik unschwer anzusehen, daß sie besorgt waren".) nicht zum Anlaß genommen hätte, die ganze Angelegenheit gemeinsam aufzuarbeiten.

- Vielleicht sind die Schüler durch das ständige Ernstgenommenwerden überfordert -

Von dem Problem der Überforderung ist freilich auch Job-Günter Klink nicht ausgenommen. Oft genug machte der Hochschullehrer in ihm, so scheint es, dem Hauptschullehrer zu schaffen, machte ihn auch ein wenig blind. Die Zeit, die Hauptschüler zum Lernen benötigen, wurde von ihm einfach überschätzt:

"Wie ich überhaupt wieder lernen muß, daß im Unterricht alles viel langsamer geht, als man es sich zu Hause in der Ruhe an seinem Schreibtisch vorstellt" (15).

Er wurde sich auch zusammen mit seinen Studenten des Problems bewußt:

"Vergessen wir als Studenten, als junge Lehrer, als der Schule entfremdete Hochschullehrer nicht manchmal, daß Kinder als Schüler vor uns sitzen? Verwechseln wir sie nicht oft mit erwachsenen Studenten? Könnte es sein, daß wir damit die Möglichkeiten der Schüler zu Selbständigkeit und Mündigkeit überschätzen und sie deshalb überfordert werden?" (67).

Ein Student beobachtete Klink und notierte:

"Der Lehrer nahm alles ernst, was die Schüler sagten. Es ist zu fragen, ob die Schüler sich tatsächlich immer selbst so ernst nehmen, wie es für den Lehrer den Anschein hatte. Vielleicht waren die Schüler durch das ständige Ernstgenommenwerden überfordert, vielleicht fehlte ihnen an manchen Stellen etwas gelockerte Fröhlichkeit, etwas mehr Gleichmut?" (83).

- Hier werde ich endlich einmal gebraucht -

Wenn dieser Student dem Bericht von Uwe Bolius zuhören würde, käme er zu einem ähnlichen Urteil. Bolius' Erfahrung des Scheiterns ist gewiß auch, wie er es selbst sieht, auf per-

sönliche Schwächen des Dorfleiters und anderer Mithandelnder zurückzuführen. In der Hauptsache scheint jedoch bei ihm der große Ernst, der ständige "Zwang zu Beobachtung und Aktion" (214) an der dramatischen Zuspitzung des Geschehens schuld zu sein. Aber hören wir ihn selbst. Uwe Bolius lastet im Rückblick also das Scheitern seiner "Erziehungsbemühungen" (136) dem "Widerstand der Bürokratie" (11) an, konkret seinem Konkurrenten in der Leitung des Kinderdorfes, Onkel Norbert. Bolius selbst hatte anfangs und eigentlich bis zur bitteren Neige die besten Absichten gehegt:

"Ich freute mich und war aufgeregt, ohne daß ich es allzu deutlich zeigte. Ich freute mich unbändig auf die Arbeit mit den Kindern, hoffte, sie zur Selbstständigkeit erziehen zu können ..." (16).

Seine Vorfreude erinnert an Christa Dericum, ist vielleicht noch stärker:

"Hier kann ich endlich einmal etwas tun!" sagte ich froh zu mir selbst, 'hier werde ich endlich einmal gebraucht!'" (17).

Zu dieser pädagogischen Handlungsintention gesellte sich die mit dem Träger des Kinderdorfes vielleicht etwas unpräzis (vgl. 26) vereinbarte Aufgabe, eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme durchzuführen sowie die pädagogische Beratung der Erzieher zu übernehmen - eine Funktionsüberschneidung wie bei Job-Günter Klink:

"Ich sitze hier zwischen euch mit einem großen und beschwerlichen Rucksack voll Theorien, den niemand sieht!" (275),

bemerkte er einmal während einer Erzieherbesprechung. Mit dem Tonbandgerät zeichnete er möglichst alle Gespräche auf, um sie anschließend zu protokollieren. Er war "ständig für andere da" (178) und trotzdem sollte es am Ende zu einer "Vertreibung" (261) kommen, die zwar nicht unrühmlich für ihn war, in ihren psychischen Folgewirkungen aber gewiß unangenehm (vgl. 123). Ein Einwand gegen die Schilderung dieser Geschichte kommt schon hier von Michael Löw, der meint, die große Freude würde auch ganz von allein, ohne Vertreibung oder dergleichen, abnehmen.

- Ich will ja nur ab und an einen wirklichen
Lernerfolg herbeiführen -

Michael Löw alias Stdr. Nips hat die Qualen des Referendariats überstanden, konnte den dort "verdrängten Idealismus" (81) "herüberretten", nun will er endlich "richtig Lehrer sein".

Er berichtet jedoch zu einem Zeitpunkt, in dem der dazu erforderliche Wille unaufhaltsam schwächer zu werden scheint.

"Überrascht und erstaunt hat mich, daß mein Gefühl für den Beruf, mein Engagement, meine Ansichten so schnell verloren gingen. (...) ... ich bin noch geprägt von den Erfahrungen aus der Referendarzeit, als ich mir geschworen hatte, nie alle Dinge, die mit meinem Beruf, stets im Blick auf das Machbare zur Verbesserung der Schülersituation, zusammenhängen, auf sich beruhen zu lassen, aber ich kapituliere. Ich gebe so vollkommen auf, daß ich ins andere Extrem falle, und in kurzer Zeit mich tatsächlich in die Reihe meiner Kollegen werde nahtlos integriert haben, denen alles gleich ist, vor allem der Schüler, und nur nicht das Formalrecht, denn es könnte der Karriere schaden" (154).

Der Beruf läßt, das zeigt ihm jeder Tag im "Schulbetrieb" (8), seinem Engagement keine Chance. Ob Kollegen von ihm Konformität erwarten (vgl. 9), ob institutionelle Zwänge und organisatorische Funktionsabläufe sich mit regelmäßiger Unvorhersehbarkeit bemerkbar machen (vgl. 35, 117, 135, 141), ob die Belastung des Privatlebens mal wieder durchschlägt - Leo Nips gelingt es nicht, richtig Lehrer zu werden.

"Ich möchte ja nur ab und an einen, wenn auch kleinen Beitrag dafür leisten können, einen wirklichen Lernerfolg herbeizuführen, aber einen, der eben nicht im Lehrplan vorgeplant ist. Denn was nicht vorher ausgewiesen ist, das ist verdächtig, das gibt es nicht, das ist nicht curricular abgesichert. Wenn ich an dieses Gespräch (bei einer möglichen Überprüfung, K.T.) nur denke, verläßt mich der Mut, und ich unterrichte eben nach Plan, nach Curriculum Deutsch, und ich trage das auch ein. Damit mir keiner am Karren fahren kann" (83).

Horst Rumpf berichtet von einer vergleichbaren Erfahrung. Wenn man sich nicht zum "Gesetz des Terrors" (14) bekennen will, zum "Terror durch Noten", dann bleibt nur die

"andere Möglichkeit":

"Man gibt jedes Engagement der Schule gegenüber auf, man zieht sich innerlich aus ihr zurück, man hält gleichgültig und kalt seine Stunden herunter, um sein Geld zu verdienen" (15).

- Du bist echt unfähig, mit Kindern umzugehen -

Uwe Bolius insistiert indessen darauf, daß er bis zuletzt sein Engagement behalten hat und daß es keine anonymen Mächte waren, die sein Scheitern heraufbeschworen. Wir greifen eine Passage aus seinem Bericht heraus, in der er skizziert, wie er kurz vor seinem Abgang die Auseinandersetzung mit dem Dorfleiter führt:

"'Es fällt mir sehr schwer', begann ich, 'aber ich muß es sagen'. Ich redete leise. 'Ich habe dich, Norbert, sehr genau beobachtet während des vergangenen halben Jahres. Und wenn ich alle Beobachtungen summiere, so muß ich leider die Tatsache aussprechen: du bist in meinen Augen echt unfähig, mit Kindern umzugehen. Bitte versteh mich nicht falsch, das ist kein persönlicher Angriff gegen dich, denn ich hasse dich nicht. Ich möchte dich auch nicht beleidigen oder kränken. Aber ich kann nicht gegen meine Erkenntnisse handeln"(322).

Iris Mann hakt an dieser Stelle ein. Auch sie vermag nicht gegen ihre Erkenntnisse zu handeln. Und sie hat ebenfalls Probleme mit ihrem Vorgesetzten.

- Wenn unser Frödulein geht, dann streiken wir -

Iris Mann handelt so, daß sie als Person, d.h. unabhängig von der Lehrerrolle (vgl. 112), "freie Anerkennung" durch die Kinder erfährt. Sie nennt es "eine tägliche Sehnsucht" der Lehrer, daß die Kinder sie freiwillig anerkennen mögen (vgl. 63). Viele Beispiele führt sie an, um zu zeigen, wie die Schüler der Klassenlehrerin helfen, sie schützen, ihr Angst nehmen, auf ihre Wünsche eingehen und sie schonen. Job-Günter Klink, der die Hilfestellung des Lehrers gegenüber dem Kind betonte, ist von ihren Ausführungen besonders angesprochen. Als der Rektor z.B. einmal ganz zu Unrecht eine Anspielung macht, derzufolge Iris Mann nicht pflichtgetreu alle Unterrichtsstunden gebe, passiert das folgende:

"Während der großen Pause reden die Kollegen über diese Unverschämtheit des Rektors. Ich weine, ohne auch nur den geringsten Versuch einer Verteidigung zu unternehmen. Ein Kind aus meiner Klasse schaut ins Lehrerzimmer und verschwindet wieder. Kurz darauf schauen drei Kinder ins Lehrerzimmer und verschwinden wieder. Plötzlich kommt ein Kind nach dem anderen ins Lehrerzimmer und bleibt stumm stehen. Ich sehe die Tränen auf dem Lehrertisch und wische sie mit der Hand weg. Ich blicke auf. Ich sehe, daß das Lehrerzimmer voller Kinder ist und daß der Rektor neben mir sitzt. Die Kollegen tuscheln: 'Das ist das allerletzte, es ist nicht zu fassen, was man sich hier gefallen läßt'. Auf einmal spricht ein Junge: 'Fräulein, sagen's, wer's war'. Dann sind die Kinder wieder stumm und schauen mich an. Ein anderes Kind spricht weiter. 'Fräulein, war's ein Lehrer?' Ein Mädchen erklärt: 'Fräulein kann so lange in der Schule bleiben, wie sie will. Fräulein bleibt bei uns, weil wir keine Erzieherin haben, und wenn sie von morgens bis abends bleibt, dann bleibt sie. So.' Der Rektor versucht sich zu entschuldigen: 'Es war ein Mißverständnis. Warum regen Sie sich auf? Es war nicht so gemeint. Sie haben es falsch verstanden'. Ein Kind fragt: 'Fräulein, war's der?' Alle Kinder schauen auf ihn. Der Rektor wird unsicher. Ein Kind sagt: 'Wenn Fräulein geht, dann streiken wir alle. Alle'. Ein anderes Kind sagt: 'Der war's'. Der Rektor wird rot im Gesicht. 'Es tut mir leid. Sie sind zu empfindlich. Also, ich nehme die Äußerung zurück'. Ich stehe auf und verlasse das Lehrerzimmer. Die Kinder gehen mit" (68).

Auf solche Weise erfährt Iris Mann viele Male die tatkräftige Solidarität ihrer Schüler.

Job-Günter Klink übt bei dieser Geschichte von Iris Mann noch einmal Selbstkritik:

"Ich fürchte sogar, daß ein Teil meiner Schwierigkeiten in der Klasse darauf zurückzuführen ist, daß ich mich selbst zu stark zurückgenommen habe. Ich brachte zu viel Abstand, Sachlichkeit und Intellektualität in die Klasse" (81).

Diese Selbstkritik will Michael Löw nicht teilen.

- Nicht ein guter Unterricht ist es, der einen guten
Lehrer ausmacht -

Er muß zwar durch einen Artikel in der Schülerzeitung von seiner "zweifelhaften Berühmtheit" (67) erfahren. Die Schüler vermögen anscheinend aber nicht einzusehen,

"daß ich wirklich nur das Beste will" (69).

Die "Vorausschau" des Lehrers und Formen der Bevormundung, die Job-Günter Klink für vorübergehend erforderlich hielt, gehören für Löw wie selbstverständlich zum täglichen Werkzeug:

"Ihr lernt was bei ihm, wenn ihr 'schnurrt', wie er sagt. Wenn ihr 'Zicken' macht, rast er herum, redet von 'Allgemeinbildung' und 'Erfahrung', aber eigentlich rafft er so gar nicht, worum es geht" (68).

Dabei weiß dieser Lehrer ganz genau, worum es geht:

"Nicht ein guter Unterricht ist es, der einen Lehrer, einen guten, ausmacht, denn danach fragt keiner, auch nicht nach dem pädagogischen und fachlichen Erfolg, sondern die Ausübung seiner Dienstobliegenheiten muß garantiert sein. Und da gibt es keinen Platz für Eigeninitiative" (84).

Und natürlich auch nicht für ein Bündnis mit den Schülern. Vom Engagement des Lehrers stehe nichts im Lehrplan, es sei von Amtswegen nicht gefragt. Das richtige Lehrersein sei dem Beamten nur halbwegs möglich, "straffe Unterrichtsführung", wie Horst Rumpf bemerkte, sei an der Tagesordnung, der Rest sei "Traumschäumerei" (152). Das Stichwort für Friedel Thiekötter ist gefallen, einem träumenden Lehrer, der der Geschichte von Iris Mann noch nachsinnt.

- Was bringt man denn eigentlich den Kindern bei? -

Auch Friedel Thiekötter ist in seinem "Lehrerleben" (144) dem Zwiespalt von Berufsrolle und Engagement ausgesetzt. Theising alias Thiekötter überkommen in der ersten "Depression der Nachferienzeit" (8) Zweifel hinsichtlich der pädagogischen Möglichkeiten und Aufgaben. Er registriert Veränderungen bei den Schülern ("Plötzlich sind alle Kinder so unheimlich und unverschämt älter geworden"), zögert, wie sonst

"... einmal kurz durch die Klasse zu brüllen" (14).

Am Ende der Stunde fragt er sich:

"Was bringt man denn eigentlich den Kindern bei? (...) Man hat den vielleicht falschen Eindruck, Sinnvolles getan zu haben" (20).

Die besondere Virulenz des Zweifels rührt in dieser ersten Stunde des ersten Schultages, aber auch darüber hinaus, daher, daß Theising's Schulleben und Theising's Privatleben einen emotionalen Zusammenhang bilden. Seine private Einsamkeit (vgl. 9) scheint eine Folge jener Zuneigung oder gar Liebe zu sein, durch die er sich seinen Schülern, besonders den "Lieblingsschülern" (18), verbunden fühlt.

"Standen ihm so auch in den Ferien die Schüler im Wege, Zuneigung fordernd oder gar Liebe?" (9).

Theising erlebt in dieser ersten Stunde den Schulraum als einen Ort, an dem "Gedanken an Zärtlichkeit" (19) ebenso fragwürdig sind wie die Bemühungen des Beibringens.

Das kommunikative Geschehen im "Lehrerzimmer" (22) verstärkt diesen Eindruck. Theising wird ins Gespräch gezogen, bleibt aber unbeteiligt, höchstens "peinlich" (24) berührt: rituelle Albernheiten, pädagogische Hilflosigkeit, intolerantes Politisieren, "Männerwitze" (32) - "Zärtlichkeit in der Schule" (30) wäre hier kein Thema, sein Privatleben würde nur denunziert werden.

Wir sehen, daß Theising wie Nips nicht so recht Lehrer sein können, wobei sie aber beide etwas anderes darunter verstehen. Nips dachte an ein engagiertes Unterrichten, ans Beibringen, Theising geht es um eine liebevolle Lehrer-Schüler-Beziehung. Und wie Horst Rumpf stellt sich für Friedel Thiekötter die Frage nach dem Sinn seiner Arbeit, aber nicht bezogen auf die didaktische Problematik, sondern als existentielle Frage.

- Ach, der Beruf wäre schön, wenn man ihnen nichts beibringen müßte -

Nach der Pause werden seine pädagogischen Fähigkeiten auf die Probe gestellt. "Erzieherische Maßnahmen" (47) mag er

nicht, das pure "Wissenentgegenschleudern" (37) auch nicht, beides muß "dennoch" (47) sein. "Wut" (14, 47) und "Haß" (vgl. 47) bestimmen die Gefühlslage des Lehrers. Der "Beruf wäre schön" (37), könnte er seine Schüler "einfach gernhaben". Stattdessen herrscht auf beiden Seiten des Pultes die Erwartung, daß etwas "Unerwartetes" (46) passiert (vgl. 35, 47). Theising wird am Nachmittag

"... all das Feindliche des Tages abschlafen" (50).

Die Herbstferien bieten eine Alternative: Paris! Die Partnerschaft mit einer französischen Schule verschafft ihm unverhofft die Möglichkeit einer Abwechslung. Er trifft dort mit dem Direktor seiner Schule nebst Gattin zusammen, "einfach so, ohne Aufhebens" (54). Aber im Gedanken an seine Schüler befällt ihn Wehmut. Er träumt von der freien Anerkennung durch die Schüler, wie Iris Mann es ausgedrückt hat, und die sie auch erhalten hat, davon also,

"wie schön es doch wäre, hier mit Schülern zu sein, zu quatschen, zu trinken - und endlich ihnen mal nichts beibringen zu müssen: vom passé simple bis zum Unterschied zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit" (54).

Zurück in der Schule, eine Klausur steht an, Theising beaufsichtigt die Klasse. Erinnerungen an die eigene Schülerzeit, an Angst und Schuld, wird anfangs durch ein "Machtgefühl" (60) verdrängt. Die "Machtvollkommenheit" (66) erweist sich aber als zerbrechlich. Der Versuch einer freundschaftlichen Geste ("über Bank und Pult hinweg") mißlingt. Er weiß, daß er nicht an die Schüler "herandrängt" (65), dringt stattdessen auf "Erfüllung der Aufgabe".

Sein Kollege aus Tuttlingen, Ernst Köhler, wirft hier ein:

"Je mehr der Lehrer schreien muß - jeden Morgen, stundenlang -, um sich bei seinen gleichgültigen oder widerpenstigen Schülern Gehör zu verschaffen, desto empfänglicher wird der Arme für glückliche Tagträume, in denen ihn junge ernste Menschen mit ihren klugen Augen anblicken und ihm die Worte von den Lippen lesen" (38).

Nein, Theising weiß, daß die Interaktion Lehrer-Schüler während einer Klausur nun einmal "peinlich" (vgl. 64) ist.

Zweifel stellt sich zwar ein, die "bizarre Frage nach Sinn und Nutzen", Unsicherheit, ob die Klausur "richtig, wichtig, sachlich" ist. "Unerträglich" (73) erscheint ihm später sogar die Pausenaufsicht. Er genießt es erst, "umringt" (70) zu sein, im "Unernst" (71) zu sprechen und zu spielen, aber da schleift der Hausmeister einen Schüler herbei:

"Der Kerl hat Feuer auf der Toilette gelegt!" (72).

Theising bestraft ihn notgedrungen.

Plötzlich wird man überrascht von Situationen, auf die man überrascht reagiert; man handelt, wie man nicht handeln möchte; plötzlich muß man so handeln, daß man sich anschließend selbst verachtet" (73).

Er gewinnt zwar in der Pause Chancen zu zwanglosem Umgang, aber er ist da auch ganz und gar unpädagogischen Zwängen ausgeliefert, wenn er sich z.B. zum Erfüllungsgehilfen überzogenen Ordnungsdenkens machen muß und "gegen seine Erkenntnisse" handelt.

- Die Schüler wollen von dem da vorne wissen, wo er steht -

Diese Erfahrungen Theising's berühren sich mit dem, was Stdr. Nips vorbrachte, aber wir sehen, daß ihn dabei doch mehr die Barriere bedrückt, die ihn von den Schülern trennt. Wenden wir uns dem konkreten Unterricht von Stdr. Nips zu. Vertretung in der 11. (vgl. 26). Es macht Spaß in dieser Klasse, weil sie

"... meinen Anspruch des kritischen Denkens und Verhaltens dankbar aufgenommen hat und so selbsttätig geworden ist, daß sie mehr hinterfragt, als in der Hausaufgabe gefordert ist".

Eine "Diskussionsstunde" (27) also, unvorhersehbar, eine Herausforderung für den Lehrer.

"Die Schüler wollen, wenn sie sich schon zu Themen äußern, die sie interessieren, von 'dem da vorne wissen, wo er steht'. Das bedeutet für den Fachlehrer die Gefahr, zu heucheln, sich auf Schülermeinung einzustellen, nur um der Klasse zu beweisen, daß er einer von ihnen ist. Zum anderen sind dem Lehrer gerade bei 'heißen' Themen Grenzen gesetzt. Er muß, ob er will oder nicht, bisweilen eine Meinung vertreten, die er über-

haupt nicht besitzt, nur, um der Freiheit von Lehre und Forschung und dem Anspruch der Institution Schule als Bildungsinstitut zu genügen".

Die Schüler haben "mit einem Schlage" (28) ein Thema gefunden,

"das sie persönlich und existentiell berührt":

die eigene Situation und Perspektive als Jugendliche.

"Ich habe eine Gruppe von 27 Jugendlichen, Erwachsenen vor mir, die ihre Frustration über den Staat und sein 'Angebot' vor mir ausbreiten, und ich soll etwas dazu sagen. Alles was jetzt von mir kommt, entscheidet so oder so über meine Autorität als Lehrer, als Beamter. Nichts davon darf ich aufs Spiel setzen, daher gebe ich die Frage zurück (welch eine Perspektive sie denn haben, K.T.), ohne zu antworten" (29).

Leo Nips begründet sein Handeln auch so:

"... wenn ich bei der Klasse nur noch vernünftig unterrichten kann, wenn ich mit den Wölfen heule, wenn ich nur vordergründige Streicheleinheiten genieße, indem ich mich zum Revoluzzer in allen Bereichen klistriere, dann kann ich den Unterricht gleich ganz aus der Hand geben. Erfolg und Glaubwürdigkeit wären nicht mehr vorhanden" (30).

Gleichwohl stellt Stdr. Nips sich dem Thema, gibt eine Antwort, dann eine Rechtfertigung seiner Antwort. Seine Antwort: Der Staat gibt Ihnen die Freiheit, ein Angebot zu suchen, aber beim Suchen kann er Ihnen nicht auch noch helfen. Die Rechtfertigung: Werden Sie kritisch, individualistisch, selbstbewußt!

Nips spürt, daß er nicht glaubwürdig ist und folgert, daß man sich als Lehrer auf solche Diskussionen nicht einlassen sollte, um "ehrlich" zu bleiben. Aber die Klasse steht noch in der Pause um ihn herum, fragt weiter, was sie tun soll,

"und sie will nicht verstehen, daß ich der falsche Mann bin. Daß ich nicht der richtige Mann sein möchte, weil das bedeutet, Engagement zu zeigen, wie ich es nicht kann. Nicht mehr" (31).

Die "Grenze" (vgl. 51) seines pädagogischen Handelns liegt dort, wo der Unterricht den Rand des fachlich und vor allem dienstlich programmierten Lernfeldes zu überschreiten droht.

"Die Stunde ist gelaufen. Nichts geschehen in Sachen Literaturgeschichte. Dafür wurde diskutiert" (30).

Ausnahmsweise wird die Grenze von Stdr. Nips ein wenig überschritten. Er öffnet diese Diskussionsstunde für den brisanten, perspektivisch desolaten Erfahrungshorizont der Schüler, er gibt eine positive, wenngleich fragwürdige Antwort auf ihre Probleme und kann sich daran nicht so recht freuen: Er handelt, wie er nicht handeln möchte - aber während Theising nicht im Sinne der vorgestanzten Lehrerrolle reagieren wollte, will Nips diese Rolle möglichst nicht überschreiten. Nach seinem Erfahrungseindruck ist der "schmale Grat zwischen persönlicher und amtlicher Meinung" (27) unbegehrbar, das "Niemandland zwischen Schüler und Lehrer" (30) nachgerade zu betreten verboten. Der Schulbetrieb sieht das Persönliche nur in einem engen Rahmen vor, heißt es in einem anderen Zusammenhang (vgl. 17):

- Übers Zuhören kommt er einfach nicht hinaus -

Aber zeigt nicht die Diskussionsstunde, daß die Dichotomie zwischen Engagiertsein und Paukersein pädagogisch keineswegs zwingend ist? Dem zu Beginn der folgenden Stunde anrückenden Kollegen, der sich über die "Quasselstunde" (31) mokiert, entgegenen die Schüler:

"Wir quasseln nicht, wir machen Unterricht".

Es macht gerade Theising's Erfahrung aus, daß er trotz allem sich in das "Niemandland" hineinwagt - weil er es braucht. Theising fühlt sich "wohl" (88), wenn er außerhalb der Schule mit Schülern zusammenkommt, "einfach" mit ihnen zusammensitzt. Der Klassenausflug schafft solche Gelegenheit:

"heute steht keine Schulbank zwischen ihnen. Auch Theising spürt wohliges Zusammensein mit seinen Schülern und denkt sich schöne Umarmungen aus" (96).

Aber wie bei der Pausenaufsicht durchkreuzen andere Anforderungen die Gemeinsamkeit: Umstehende, die sich als Erzieher versuchen und den Lehrer zu disziplinarischem Vor-

gehen auffordern (vgl. 95), das ständige Aufpassen müssen (vgl. 101) - eine "müdemachende Tätigkeit" (96). Ein Ausflug mit dem Kollegium bringt Theising in Gefahr, sein Privatleben, das nur für Schüler offen ist (vgl. 105), preisgeben zu müssen. Er fürchtet nichts mehr (vgl. 104). Die "Einsamkeit" (103) des Erziehers ist nicht "glaubhaft" (105) zu machen,

"denen, die sich so schnell an die eigene Schulzeit erinnern und an nichts anderes als an den Menschen, der schlecht gelaunt und raunzend am Pult saß, immer und anhaltend bereit zu Drohung und Gebrüll und, schlimmer, zu grenzenloser Ausübung von Macht".

Einsamkeit gilt beinahe als pathogen (vgl. 111).

Auch in Konferenzen, so fällt Theising auf, kommen Schüler nicht vor, nur Namen, Zahlen, Parkplätze (vgl. 131). Theising will nicht nur Schule halten. Auf der anderen Seite ist aber die Konfrontation mit praktischen Problemen seiner Schüler für ihn leicht "unerträglich" (134, 139):

"Wieder mal fühlt er sich gescheitert. Hat nur zugehört und findet, das sei zu wenig. Übers Zuhören kommt er einfach nicht hinaus. Man müßte ein Reservoir an Ratsschlägen zur Verfügung haben, jeweilige Worte für passende Gelegenheiten. Aber immer wieder schweigt er sich ins bloße Zuhören. Bleibt ratlos zurück, während die andern lächelnd, komisch getröstet weggehen. Sie haben ihn rücksichtslos und belastend ins Nachdenken gestoßen" (135).

So froh er ist, Schülern gegenüberzusitzen und nichts "beibringen" (138) zu müssen, "helfen" kann er ihnen, wie er findet, kaum. Iris Mann setzt hier andere Akzente. Denn auch sie kann die freie Anerkennung durch die Schüler nicht einfach voraussetzen. Und mit dem Traum vom wohligen Zusammensein kommt sie nicht weit.

- Unterricht will die geben, habt ihr gehört, was die will? -

Wenden wir uns ihrem pädagogischen Handeln in der "Rokkerklasse", einem 9. Schuljahr zu, in dem sie vertretungsweise unterrichtet. Es stellt sich sogleich heraus, daß die Jungen sie ablehnen - sie wollen kein Weib.

"Ich begann mit dem Unterricht. Doch die Jungen reagierten überhaupt nicht auf mich. Sie blieben in Gruppen in der Klasse stehen, sie zerknüllten und zerrissen die Arbeitsblätter, löschten die Tafeltexte aus, liefen während des Unterrichts hintereinander her und ärgerten sich gegenseitig. Bedrohlich wurde die Situation für mich, als sie die Klassentür verbarrikadiert hatten und mich nicht hineinlassen wollten. Sie standen eingehakt vor der Tür wie eine Mauer, die größten und stärksten im Türrahmen. Einige trugen Kunstlederjacken, hatten ihre Haare lang, starke Arme, kräftige Hände. Ich wartete so lange, bis einer vergaß, seine Stellung zu halten. Ich schob mich durch die Lücke und setzte den Unterricht fort, so wie ich es gewohnt war" (91).

Ohne Erfolg. Einer sagte eines Tages:

"'Na, da sind Sie ja wieder. Was wollen Sie denn hier?' Ich sagte, daß ich Unterricht geben möchte. Einige fingten laut an zu lachen. 'Unterricht will die geben, habt ihr gehört, was die will ... Unterricht geben ...' Sie stießen sich gegenseitig an und lachten" (92).

Er meinte, sie sei keine richtige Lehrerin, müßte erst einmal Ordnung schaffen, sich durchsetzen. Dabei kam er nach vorn und wischte grinsend den Tafeltext aus. Es wurde still in der Klasse.

"Ich fragte sie, ob einer in der Klasse Angst vor mir hätte. Als ich das fragte, sahen sie mich verständnislos an. Dann platzten sie fast vor Lachen. 'Angst vor Ihnen? - Angst? Vor Ihnen hat doch keiner Angst!' Nur langsam beruhigten sie sich wieder. Dann sagte ich: 'Ich bin froh darüber, daß niemand Angst vor mir hat. Ich finde, daß das wichtig ist. Ich bin oft mit Angst zur Schule gegangen, und ich habe mir gesagt, wenn ich einmal Lehrerin bin, ist es die Hauptsache, daß die Schüler ohne Angst zur Schule kommen. Ich will nicht sagen, daß ich, so wie der Unterricht jetzt läuft, zufrieden mit mir bin, aber ich finde, daß eine Lehrerin, deren Klasse behauptet, ohne Angst in die Schule zu kommen, nicht die schlechteste sein kann'" (92).

Nachdem Iris Mann auf diese Weise sich und die Schüler anerkannt hat, die Schüler in ihrer (gespielten) Angstfreiheit, sich durch die Selbsteinschätzung, auf dem richtigen Weg zu sein, fordert sie einen der Schüler, Hans, den geschundenen "Vollidioten" der Klasse auf, über seine Ängste zu sprechen; der bringt jedoch kein Wort heraus. Daraufhin macht sie die anderen Schüler nachdrücklich mit der Möglichkeit vertraut, "Machtmittel" anzuwenden, z.B. die Ver-

setzung an eine andere Schule.

"Ich erklärte, daß ich nicht mehr zulassen würde, daß ein Schüler dieser Klasse auf dem Schulweg angegriffen würde. Sollte es heute auf dem Nachhauseweg oder überhaupt noch einmal vorkommen, würde ich die unverzügliche Versetzung der schlägernden Schüler durchsetzen" (93).

Hans wurde verschont, das Eis war gebrochen, eine pädagogische Hilfe, wie sie auch Job-Günter Klink für erforderlich hielt, eingeleitet. Dabei hat sie, wie Michael Löw, ihre "Macht" eingesetzt (und den "Fall Gisela" verhindert), und doch, wovon Theising/Thiekötter träumt, sich persönlich eingebracht. Dies zeigt besonders der weitere Verlauf ihres Berichtes.

- Ich erkläre den Jungen, daß ich morgen um meine Versetzung bitten werde -

Denn es gab weiterhin Schwierigkeiten, die Klasse sah bald wieder "wie ein Schlachtfeld" (94) aus.

"Ich gestand mir ein, völlig gescheitert zu sein und erklärte den Jungen, daß ich bereits morgen um meine Versetzung bitten würde.

Plötzlich hörte ich, wie sie sich zuflüsterten: 'Mensch, räumt auf ...' Sie holten Wassereimer, Schrubber, Besen, Wischlappen und putzten die Klasse blitzblank".

Am nächsten Tag sprach Iris Mann mit den Schülern über diese Situation:

"Ich erklärte ihnen, daß sie Verständnis haben müßten, daß ich sie nicht verstehen kann. Ich wäre zur Oberschule gegangen und hätte studiert. Ich könnte nicht verstehen, was es heißt, Sonderschüler zu sein, wenn sie mir ihre Erfahrungen nicht schilderten" (94).

Sie berichteten daraufhin über ihre Demütigungen und Ängste - ein Lehrstück für die Lehrerin. Der Unterricht kommt nach dieser Aussprache in Gang, die Schüler arbeiten, als ob sie alles Versäumte nachholen wollen - auch Hans.

An dieser Stelle greift ein anderer Sonderschullehrer in die Diskussion ein. Hans Buchmayer plädiert gegen Friedel Thiekötter und Iris Mann dafür, daß der Lehrer sich emotional mehr zurücknehmen müsse. Er wendet sich besonders dagegen, die Schule als eine gleichsam symbiotische Veranstaltung

anzusehen, in der die Schüler die Sehnsüchte der Lehrer zu berücksichtigen haben. Damit widerspricht er direkt Theising's Hoffnung auf liebevolle Schülerkontakte.

- Wir müssen uns von vornherein in uns zurücknehmen -

Am Beispiel eines Kollegen, der darunter leidet, daß die von ihm geliebte Flora, die das Schulgelände schmückt ("Blütenträume"), von manchen Kindern arg geschunden wird, heißt es:

"Wir müssen uns wegen der beinharten Diesseitigkeit unserer Kinder ... von vornherein in uns zurücknehmen. Wehe der anima candida unter uns, die täglich auszu- ziehen gezwungen wäre, neu darüber das Fürchten zu er- lernen. Dekor ist Luxus. In manchen rohen Minuten, so beim Anblick eines exculpierten Bäumchens, sollten wir vielleicht sogar nur stellvertretend für uns anwesend sein" (36).

Hans Buchmayer beschreibt in vielen Szenen die Notwendig- keit, nicht in jedem Falle spontan, aus der unmittelbaren Erfahrung heraus zu handeln. Z.B. teilt er Erfahrungsein- drücke mit aus einer Konferenz, in der unliebsame Vorfälle aus der Schulpause diskutiert werden. Sein Kollege Rühl versucht bei dem Thema, wie Schüler daran gehindert werden können, das Schulgelände während der Pausen ständig zu ver- lassen, sich einer, wie er es nennt, allgemeinen "Haltet- den-Dieb-Stimmung" zu widersetzen:

"Dann haben wir wieder Ordnung. Und vom Stadtbauamt lassen wir, wie man sie an manchen älteren Schulen noch studieren kann, eine Mauer, einen Meter neunzig, um das Gelände ziehen, und dann haben wir auch wieder mehr Ruhe. Einige komplettierende administrative Maßnahmen noch: blaue Briefe: Ihr-Kind-ist-versetzungsgefährdet! einen generell einzuführenden Nachsitze-Nachmittag, Strafarbeitenmaß nach oben unbegrenzt und möglichst im Sinne von: hundertmal: Ich-soll-meinem-Mitschüler-kein- Bein-stellen! Was haben wir dann? Dann haben wir wieder die ganz große Ordnung!" (74).

- Wir sind doch alle Einzelfälle -

Eine Kollegin, die darin das Aufsichtsproblem noch nicht gelöst sieht, hakt nach:

"'Also laufen Sie jedem Kind in der Pause zum Kaufmann nach!?"

'Jaha!'

'Und gehen konsequenterweise zu jedem Stück Papier, das auf dem Boden liegt, und heben es auf, oder gehen zu dem Umweltverschmutzer - vorausgesetzt, Sie erwischen ihn überhaupt in flagrantil - und sagen: Würdest du so freundlich sein und bitte einmal ...?'

'Nein!'

'Sie sehen das Papier einfach nicht!?"

'Doch! Ich übersehe es nicht, was ein Unterschied ist. Alles andere findet sich von Fall zu Fall.'

'Das ist mir zu lax!'

'Wir sind doch alle Einzelfälle. Sie. Ich. Mein Schüler. Den Max nötige ich, stante pede seinen Fetzen aufzuklauben, mich als leibhaftige Eskorte. Den Moritz zwingen ich listig, mich zu beobachten, wie ich für ihn seine Bananenschale aufhebe und zum Korb tragen. Und wenn unter meinen Neunjährigen eine Witwe Bolte ihre halbleere Milchtüte fallen läßt wie eine Kuh ihren Fladen, lasse ich vielleicht aus meiner eigenen Hand noch was dazuplatschen!'

(allgemeines geräuschvolles Palaver, Gelächter)".

Der Lehrer Rühl führt hier aus, wie eine innere Distanz, die Weigerung, von jeder Schülertat direkt betroffen zu sein und eine sofortige Gegenwirkung auslösen zu müssen, für eine individuell angemessene und produktive Handlungsweise genutzt werden kann. So können die Zwänge und Zweifel, denen sich Theising ausgesetzt sah, außer Kraft gesetzt werden. Buchmayer bezeichnet seine Haltung mit den Worten: "Alles-halb-so-schlimm!" (vgl. 26, 57, 58). Handlungsenergie zu sparen, um "von Fall zu Fall", wenn die Situation sozusagen wirklich "schlimm" ist, entsprechend handeln zu können, - Uwe Bolius merkt hier ebenfalls auf - bedeutet eine Entlastung vom Übereifer.

Hören wir - Hans Buchmayer's Empfehlung im Sinn - noch einmal Stdr. Nips.

- Eine Tätigkeit, die mir garantiert, daß ich die nächsten fünf Minuten Ruhe habe -

Er berichtet über einen "offenen Unterricht" in einer "völlig absurden Form" (106). Die 9. ist dafür bekannt, eine Reihe von Kollegen, gerade auch "Anhänger der Pädagogik neuen Stils" (102) "verschlissen" zu haben. Ein

"Sammelsurium von Verhaltensgestörten" (105) torpediert das Lehrangebot, von Lernleidenschaft also keine Spur, Nips schaltet auf "Taktik" (104):

"Das Einzige, was für mich jetzt in Frage kommt, ist durchzuhalten, möglichst heil aus der Klasse herauszukommen, sie auf irgendeine Weise 'hinzukriegen', sie zu beschäftigen. Ich fasse die 'Ergebnisse' zusammen, schreibe an die Tafel, was ich vorbereitet habe, eine unsinnige Tätigkeit, die einem Lernerfolg widerspricht, die mir aber garantiert, daß ich die nächsten fünf Minuten Ruhe habe. (...) Ich lehne am Fenster, schaue abwechselnd in den Hof und in die Klasse, sehe, wie einige abschreiben, einige fehlen, wieder andere 'Schiffchen versenken'. Längst habe ich aufgegeben, mit der Schulordnung zu drohen, 'eine Rüge wegen Einschränkung der persönlichen Freiheit' im Elternabend wäre die Folge, der Hinweis auf schlechte Noten bei einer Klassenarbeit wird 'mit Erpressung' beantwortet, ich unterlasse es, den weiteren Lernerfolg anzumahnen" (105).

Endlich ist die Stunde vorbei,

"die Klasse erhebt sich, ohne daß ich das Zeichen dazu gegeben hätte" (106).

Der Studienrat zieht sich auf seine Dienstobliegenheiten zurück. Horst Rumpf versteht den Lehrer, ohne sein Handeln zu billigen.

Ernst Köhler versucht eine Deutung:

"Man hat jahrelang studiert, Prüfungen durchlaufen und sich sorgfältig auf den Unterricht vorbereitet - und dann steht man im Feuer von Papierkugeln und niemand hört einem zu. Ich fürchte, daß allein dies - diese Mißachtung und Entwürdigung in chaotischen Unterrichtssituationen - schon ausreicht, manche junge Lehrer zu verschulen, sie an die Schule, so wie sie ist, zu fesseln. Dort findet man wenigstens eine gewisse Rücken-deckung" (28).

Aber ist die Parodie des Unterrichtens, die Michael Löw vorführt, nicht ebenfalls jener fatalen Dichotomie in seinem Erleben geschuldet, nach der Paukersein und Engagement einander ausschließen? Während er in einem methodisch offenen Unterricht gleichsam das Übertreten eines Verbotes witterte, das Einbringen des nicht-amtlichen Menschen (vgl. 27) in ein Amt, so erfährt er den "absurd" offenen Unterricht, der keiner mehr ist, als Bestätigung der Bürde dieses Amtes, die nur mit einem gesunden "Selbsterhaltungs-

trieb" (107) getragen werden kann. Jenes "Alles-halb-so-schlimm!" also auch hier, bei Stdr. Nips?

Buchmayer's Haltung dient nicht der bloßen Selbsterhaltung, wir müssen es als eine Bedingung produktiven Handelns deuten. Die reservierte Taktik von Stdr. Nips bleibt dagegen, betrachten wir seine durchgängige Entscheidungslähmung, weit hinter der Handlungsbereitschaft von Buchmayer und Rühl. Dessen Redebeitrag zeigt aber auch, daß die "Alles-halb-so-schlimm!"-Haltung als Handlungsbedingung nicht ausreicht, um jede Situation pädagogisch zu meistern. Damit berühren wir die zweite Komponente in der Handlungsbereitschaft Buchmayer's, welche die Überzeugung formuliert, daß oft nur durch die spontane, situationsgerechte "Reaktion" pädagogisch angemessen gehandelt werden kann.

- Es muß etwas geschehen. Ich rede nicht vom Reagieren. -

Da ist jene Szene zu nennen, in der eine Schülerin einer infolge einer Rechenaufgabe eingetretenen Situation allgemeiner Überforderung mit dem Ruf Ausdruck verleiht:

"Das haben sie uns doch noch gar nicht verklickert!" (45)

Und wie sie den Lehrer erröten sieht, aufspringt und sagt:

"Wir können Ihnen ja helfen. Wir machen einfach Ihre Brüche wieder raus, dann flutscht's!"

Sprachs und nimmt dem Lehrer die Kreide aus der Hand.

"Zum Nachdenken bleibt mir wenig Zeit. Es muß etwas geschehen. Täglich haben wir in diesem Haus die Tugend des Reaktiven neu zu kultivieren. Ich rede nicht vom Reagieren. Es reagiert auch der vermeintlich Tatenlose, der bei meiner Prozenspanne so getan hätte, als sei nichts geschehen" (47).

Buchmayer's "reaktive" Handlung: Er zupft zwei Nelken aus einer Vase, winkt Christine zu sich, macht eine Verbeugung und -

"'Ich brauche nur eine!' sagt Christine, nimmt mir eine Nelke, die schönere der zwei, aus der Hand und blickt sich für die zweite hilflos nach einem Empfänger um. Wäre ich in diesem entscheidenden Augenblick ein Anfänger, suchte ich diesen mit, man fände sicherlich jemanden. Statt dessen tue ich Meisterhaftes: Ich

nehme die linkisch verschmähte zweite Blume und stecke sie mir rasch ins eigene Knopfloch! Man protestiert nicht einmal scherzhaft. Mein triumphierendes Lachen steckt sie an. Heile Welt? Gewiß. Der Alte hat also wieder das letzte Wort? Ja" (50).

Buchmayer, der seine Handlungsweise den gewöhnlichen "Reaktionen" der "Lehranfänger" und der "ewigen Anfänger" (vgl. 48) gegenüberstellt, gesteht, daß Eitelkeit (vgl. 50) und Zufall (vgl. 49) mitspielten. Worin besteht nun seine "Reaktion"? Bekanntlich gehört es ja nicht in den allgmein üblichen Verhaltenskodex eines Lehrers, mit einer Schülerin zu kokettieren. Buchmayer nimmt sich hier offenbar die Freiheit, spielerisch, nicht wie Iris Mann aus persönlicher Betroffenheit heraus, aus der Lehrerrolle auszusteigen, um so die Voraussetzung zu schaffen, den Unterricht fortführen zu können. Es gelingt ihm damit, den Zwiespalt von Berufsrolle und Engagement zu versöhnen. Er ist "richtig Lehrer". Die Barriere zwischen Lehrer und Schüler überwindet er, ohne sich in ein "Niemandland" zu begeben, Dienstobliegenheiten hindern ihn nicht an der Entwicklung pädagogischer Phantasie. Aus seiner Sicht wird auch spürbar, daß Theising's Traum von einer liebevollen Lehrer-Schüler-Beziehung kein rein pädagogischer Traum war: "Einfach" mit jungen Menschen zusammen zu sein würde den Sonderschullehrer kaum beflügeln. Und Nip's Amts-Orientierung ist ihm ganz fremd. An dieser Stelle trägt Ernst Köhler einen weiteren Einwand vor. Die älteren Lehrer - er zählt sich selbst zu ihnen - seien eben von Gleichgültigkeit beherrscht.

"Selbst unserem vielleicht Besten, unserer gelegentlichen Bereitschaft zu humoristischer Gelassenheit - wir waren ja schließlich auch einmal jung - haftet diese Gleichgültigkeit an. Denn in der Annahme, daß alles halb so schlimm sei und die Kinder heutzutage schon irgendwie groß würden, kommt ein seichter Optimismus zum Ausdruck. Unsere jüngeren Kollegen haben wohl ganz recht, wenn sie hinter dieser Weisheit einen Mangel an Ernsthaftigkeit wittern" (47).

Auch Iris Mann will ihre Erfahrung noch einmal verdeutlichen. Sie findet, daß sich die pädagogischen Möglichkeiten nicht allein in der Spannung von produktiver Spontaneität und einer Mentalität des "Alles-halb-so-schlimm" erschöpfen. Darin weiß sie sich mit Friedel Thiekötter einig.

- *Wir werden die Erfahrung machen, daß sie stumm bleiben* -

Sie schildert abermals eindrucksvolle Situationen, in denen sie mit den Kindern gemeinsam handelt, wobei, wie in ihrem ersten Diskussionsbeitrag, die persönliche Schwäche oder, wie in anderen Fällen, das "Wagnis" (111), sie dahin bringt, die professionelle Lehrerrolle "zu verlassen". Diese Situationen haben ihre Entsprechung in Situationen ihrer eigenen Bildungsgeschichte, mit denen sie ihren Bericht einleitet. Über ihre Kindheit in der Familie sagt sie da,

"daß ich als Kind keine 'Erziehung' bekommen hatte" (56).

Die autobiographischen Episoden zeigen, wie sie zunächst in einem naturwüchsigen Lebensraum aufwuchs, in dem sie durch die gemeinsamen Handlungen aller Familienmitglieder getragen wurde. Die höhere Schulbildung hat diesen Rahmen später aufgebrochen und - mit Ausnahmen (vgl. 50) - ihre "allseitige Entfremdung" (58) eingeleitet. Als Sonderschullehrerin konnte ihr später, wie es heißt, die "stufenweise Aufhebung" (8) der eigenen Entfremdung gelingen, indem sie jenen erziehungsfreien Zustand ihrer familiären Situation zurückgewann. Sie führt diesen Erfolg auf die "Anerkennung" der Schüler zurück und auf die dadurch in Gang kommende, über die freie Anerkennung durch die Schüler vermittelte, gegenseitige "Befreiung" (vgl. 109f.): In dem Bild, daß "die Kraft" von den Kindern ausgehe, bringt sie ihren pädagogischen Ansatz zum Ausdruck. Aber beweist nicht ihr Handeln in der "Rockerklasse", daß es auch auf die ureigene "Kraft" der Lehrerin ankommt? Sie entledigt sich zwar ihrer Rolle, insofern sie ihre Person freigibt, aber ohne die einseitige Ankündigung möglicher "Machtmittel" und der erforderlich werdenden eigenen Versetzung wäre der weitere Fortschritt

kaum denkbar. Michael Löw hakt hier ein und stellt die bereits notorische Frage nach dem Lernerfolg. Was sagt Iris Mann über ihr unterrichtliches Handeln?

"Damit wir Lehrer uns zunehmend von dieser Lehrerrolle befreien können und lernen, unseren Unterricht den Bedürfnissen der Kinder entsprechend umzugestalten, sind wir darauf angewiesen, daß die Kinder eine Möglichkeit bekommen, uns ihre Erfahrungen und Gedanken mitzuteilen. Es ist nicht erfolgversprechend, wenn wir die Schüler auffordern, ihre Probleme darzustellen. Wir werden die Erfahrung machen, daß sie stumm bleiben. Vielmehr ist es notwendig zu versuchen, einerseits die Situation, die sie stumm gemacht hat, zu analysieren und andererseits Situationen zu schaffen, in denen die Kinder sprechen" (112).

- *Letztes Jahr hat meine Lehrerin mich auch hier abgeholt* -

Konkret beschreibt sie jedoch weniger unterrichtliche Situationen als solche, die neben dem eigentlichen Unterricht liegen, z.B. die Geschichte mit Gerd. Gerd versucht, wie im Vorjahr, den Geburtstag seiner Lehrerin mit ihr zu feiern, sie war inzwischen (vgl. 90) an die Universität zurückgegangen.

"Er hatte gehofft, daß ich ihn wie im letzten Jahr zu meinem Geburtstag vom S-Bahnhof abholen würde. Als ein Beamter ihn dort stehen sah, fragte er ihn: 'Na Kleiner, auf wen wartest du hier?' Gerd hat gesagt: 'Ich warte auf meine Lehrerin, sie ist nicht mehr an der Schule. Sie holt mich heute hier ab. Sie hat Geburtstag. Letztes Jahr hat sie mich hier auch abgeholt. Es ist der 1. Juli. Ich hab ganz genau auf den Kalender geguckt'. Er hat dort gestanden bis zum Dunkelwerden" (90).

Seine Lehrerin hat sich im Glauben an die natürliche "Kraft" der Kinder zurückgezogen, bevor er von ihr lernen konnte, daß ein Geburtstag nicht in jedem Jahr in der gleichen Besetzung gefeiert wird. Ihr "Wagnis", Gemeinsamkeit herzustellen, implizierte also auch für ihn ein Risiko.

"Wir lernen nur, was unser Fräulein uns lernt. Was das andere Fräulein uns lernt, das ist nicht für uns".

Anders die Perspektive von Friedel Thiekötter. Nicht er ist es, der sich zurückziehen kann, sondern seine Schüler.

- Der Lehrer muß sich freuen, wenn der Schüler geht -

Theising steht dazu, daß Schüler "abgenabelt" werden müssen:

"Ein Lehrer muß also darauf aus sein, sich überflüssig zu machen. Oh, beim heiligen Adorno, welcher Mensch bringt das fertig?" (185).

Diese schwere Aufgabe kann dem Lehrer nicht abgenommen werden.

"Abnabelung. Selbständig werden. Auf den Weg leiten.
- Und dann muß der Lehrer gemäß Berufsbild sich freuen, wenn der Schüler geht und lächelt und zuwinkt und ruft: Ab jetzt geht's allein!" (184).

In der Schule, weiß er, ist niemand zu halten.

Theising's Berufsbild ist die Paradoxie eingezeichnet, erst den "Abstand" (186) zu den Schülern vermindern zu müssen, um dann doch freudig mitanzusehen, wie sie sich wieder entfernen. Die Einsicht darin vermag jedoch den irrationalen Wunsch nicht zu unterdrücken, einmal mit einem Schüler die Ferien zu verbringen, in der Sonne zu liegen und Lehrer zu sein (vgl. 187). Am Ende des Schuljahres scheint die Möglichkeit dazu auf:

"Die große gemeinsame Tat, von Schülern und Lehrern, das sind die letzten Tage vor den Ferien. Plötzlich mag man sich" (188).

Während Michael Löw's Erfahrung von der Unmöglichkeit gekennzeichnet war, sich ganz und gar gegen das Handeln der Schüler abzugrenzen, und Iris Mann's Bericht die Angewiesenheit eines gemeinsamen Handelns auf gewisse Machtmittel (und auf Unterricht) deutlich machte, beinhaltet die Erfahrung Theising's die Vergeblichkeit, als Studienrat ein gemeinsames Tun und Handeln mit den Schülern anzutreten. Erst am Ende des Schuljahres, bei der Abiturientenentlassung, kann er sich damit abfinden. Gegenüber Hans Buchmayer machen Iris Mann und Friedel Thiekötter/Theising die gleichsam sinnliche Präsenz der Kinder geltend. Mit professionell gesteuertem Abstandnehmen und gezieltem Auftrumpfen kann weder das Wagnis der Befreiung eingegangen noch der Zweifel ausgehalten werden, ob den Kindern mit dem täglichen Schulehalten wirklich geholfen ist.

Hier schalten sich zwei ehemalige Kolleginnen in die Diskussion, die dem bisherigen Erfahrungsaustausch nicht mehr viel abgewinnen möchten.

Katharina B. berichtet nicht ohne Verbitterung darüber, wie sie an der Differenz zwischen Ideal und Wirklichkeit buchstäblich zugrundegegangen ist. Nach zehnjährigem Schuldienst wurde sie zweiunddreißigjährig pensioniert. Sie formuliert ihre Erfahrungs-"Erkenntnis" in dem Resümee,

"daß der Versuch, den in der Ausbildungszeit erkannten Idealen auch nur annähernd gerecht zu werden, an den verkrusteten hierarchischen Strukturen in der Schulpraxis scheitern muß" (211).

- Die Ideale scheitern an den verkrusteten Strukturen -

Angesichts solch bedrückender Berufserfahrung mag eine pädagogische Diskussion ja auch nahezu aussichtslos erscheinen, besonders dann, wenn sie Handlungsalternativen dagegenhält, deren sich die betroffene Lehrerin hätte bedienen sollen, wenn ihr daran gelegen gewesen wäre, ein "Scheitern" zu vermeiden. Anpassungsstrategien, über die andere Lehrer offenbar verfügen, die unter eben diesen hierarchischen Strukturen das vorgesehene Pensionsalter erreichen, können ihr nicht mehr helfen. Katharina B. unterzog sich einer langwierigen "Psychotherapie",

"die mich vor allem erst einmal wieder mit Lebenswillen erfüllen sollte" (211).

Aber wäre es für uns nicht hilfreich, wenn wir verstehen könnten, wie es dazu gekommen ist, daß jene Differenz die Konsequenz der "Dienstunfähigkeit" (210) nach sich zog? Ihre Aussage, daß ihre "Ideale" und die "verkrusteten hierarchischen Strukturen" einander ausschließen, scheint ja so gedeutet werden zu müssen, daß die Institution generell keine Ideale zuließe. Aber verhält es sich nicht vielmehr so, daß erst die Bestimmtheit der Ideale den Ansatzpunkt bildet für die "gnadenlose" (207) Reaktion der Institution? Theising's Ideale und die anderer Pädagogen lassen sich doch offenbar ein Stück weit durchhalten. Wir

hinterfragen also die Erfahrungsaussage, daß eine Idealistin notwendigerweise in der staatlichen Schule untergehen muß. Welches sind ihre Ideale?

"Ich war (...) - auch aufgrund intensiver Ermunterung, konkreter Verstärkung durch meine Ausbilder - fest davon überzeugt, einen eigenen Anteil an Humanität und Freude am gemeinsamen Lernen in die Schule zurückbringen zu können, indem ich die Schule vor allem mehr den Schülern überließe. Nicht eine gesetzte Gegnerschaft der Anordnenden und der Gehorchenden sollte herrschen, sondern eine Atmosphäre gegenseitiger Achtung und freier und ungehinderter Kritik an Verbesserungsdürftigem" (207).

"Ich wollte vor allem persönlich für die Schüler und Kollegen da sein, auch über den Unterricht hinaus" (208).

Bei näherer Betrachtung erweisen sich diese Ideale als politisch und ethisch motiviert:

"Auch heute noch bin ich davon überzeugt, daß Menschen um ihre Würde kämpfen müssen, um nicht als Objekte mißhandelt zu werden. Die Strategien hierzu Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, erscheint mir auch im Sinne eines notwendigen gesellschaftspolitischen Wandels für einen Erzieher als ethische Verpflichtung".

Weitgehend ist es Katharina B. gelungen, ihre politisch-ethischen Ideale im Unterricht umzusetzen ("Wir haben gemeinsam immer einen Weg gefunden, der für die Mehrheit der Beteiligten optimal war".), aber es ist ihr zum Verhängnis geworden, daß sie sich dadurch in eine Außenseiterposition manövriert hat, die sich durch einen fundierenden pädagogischen Konsens im Kollegium nicht neutralisieren ließ. Sie stellt ausdrücklich fest, daß "nicht ein einziger Kollege in all den Jahren" eine offene Auseinandersetzung mit ihr geführt hat, man tat an einer Schule so, als wäre sie nicht vorhanden. Nicht einmal "diese scheinheilige Solidarität der Lehrer" (151), von der Friedel Thiekötter berichtet, macht sich bei ihr noch bemerkbar. Über ihren Unterricht sagt sie, daß nach dem anfänglichen "Chaos" in der Klasse von den Schülern zunehmend

"... bisher gültige, natürlich längst überfällige Wertsysteme in Frage gestellt, teilweise negiert (wurden). Der Wert z.B. von Leistung als unabdingbarer Anspruch

ohne Rücksicht auf die Persönlichkeit des Schülers wurde fragwürdig. Begriffe wie 'Gehorsam' und 'Anstand' wurden hinterfragt. Sehr viele von Lehrern und Eltern formulierte Ansprüche, wie Kinder zu sein hätten (Sekundärtugenden wie Höflichkeit, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Sparsamkeit, Rücksichtnahme, Verträglichkeit, Einordnung und Anpassung), stellten sich als angreifbar und veränderbar heraus. Autorität wurde nicht mehr einfach hingenommen, sondern nur noch den Eltern und Lehrern zugestanden, deren Persönlichkeit Kinder schätzen können, weil sie sich nicht auf ihre Kosten etabliert. Und damit waren Grundstrukturen einer parasitär angelegten Hierarchie im Elternhaus und in der Schule ohne Grundlage. Gleichzeitig damit wurde mir aber der Versuch einer Revolte unterstellt".

Im Durchgang durch ein halbes Dutzend Schulen, an die sie immer wieder versetzt wurde, nahm ihre Identität so sehr Schaden, daß es zu einem Zusammenbruch kommen mußte.

Ernst Köhler bemerkt, daß man Kollegialität und "Kollektivschutz" leicht verscherzt,

"wenn man es den Schülern gegenüber an einem Minimum an Härte oder Distanz fehlen läßt oder in ein haltloses Hin und Her zwischen Überschärfe und Nachgiebigkeit hineinschlittert" (28).

- *Ich verurteilte mein verflixtes pädagogisches Engagement* -

Dies kann Jule Velber bestätigen. Die ehemalige Realschullehrerin zog es vor, den Beruf zugunsten einer anderen, mehr "Mobilität versprechenden Tätigkeit" (103) aufzugeben, nachdem sie, anders als Katharina B., gerade in der offenen Auseinandersetzung mit dem Kollegium erfahren mußte, daß ihr "pädagogisches Engagement" - auch sie stellte Hausaufgaben und Leistungszwang in Frage, verzichtet auf Strafarbeiten und nahm Zuspätkommen kaum zur Kenntnis (vgl. 102) - zu Konflikten führte, die letztlich "auf dem Rücken von Schülern" (103) ausgetragen wurden. Sie vollzog die "unaufhaltsame Anpassung", verurteilte ihr "verflixtes Engagement" und verlor mit den Idealen auch "Initiative" und "Spaß" am Unterricht. Mit dem Verlust ihrer Außenseiter-

position gewann sie lediglich die trübe Aussicht, "über dreißig Jahre lang Lehrerin zu bleiben". Während Katharina B. mit einem ethisch-politischen Bildungskonzept ins Abseits geriet, wobei ihre "Erziehungsmethoden" (209) vorgeschoben wurden, wird Jule Velber in der Hauptsache ihr "Führungsstil" (103) zum Verhängnis. Ihre unkomplizierte Art, die ihr half, auch mit einer "als besonders schwierig geltenden Klasse" (102) umzugehen, ließ sich gegen den Sanktionsdruck des Kollegiums nicht durchhalten. Damit verlor sie aber den ihr wichtigen Erziehungsansatz. Ihre Identität bewahrte sie sich durch Schulflucht.

- Da kommt der "Rocker", sagen die Schüler -

Pragmatischere Möglichkeiten, die persönliche Identität gegen die Institution Grundschule und ihre Rollenanforderungen durchzusetzen, thematisiert Uli Puritz. Die Devise des Junglehrers lautet:

"Entweder die Schule nimmt mich wie ich bin, oder ich gehe" (31).

Vor allem Denken an Ideale ist es ihm erst einmal darum zu tun, an das, wie er es nennt, "langweilige Räderwerk" (34) keine Konzessionen zu machen. Sein Motorrad, mit dem er zur Schule fährt ("Da kommt der Rocker", sagen die Schüler), seine "ausgeflippte" Kleidung, sein ganzes "Auf-treten" (32), unterstreichen die entschiedene Weigerung, in die Lehrerrolle zu schlüpfen, und die Absicht, nur als "konkrete Person" etwas ausrichten zu wollen:

"... ich will nicht untergehen. Ich will als konkrete Person mit meinen konkreten Interessen, die ich in ein direktes Verhältnis zu den Schülern setze, mich an ihren Interessen und Bedürfnissen, an den Widersprüchen der Institution mit Blick auf politische Zielsetzungen abarbeiten" (34).

Auch Uli Puritz ist politisch motiviert und in seinem Kollegium ein Außenseiter, aber in anderer Weise als Katharina B. Während die pensionierte Lehrerin ein Fremdkörper in der Schule war, weil sie kompromißlos der "leistungsorientierten Ausbildungsstätte" (210) ein gegenläufiges, politisch-ethisches Bildungsideal einzupflanzen

suchte, will Uli Puritz "nur", was ihr mißriet, Person bleiben. Er sagt nicht etwa, daß er "persönlich für die Schüler ... da sein" wolle, sondern daß er sich

"... in ein produktives Verhältnis zu den Schülern setzen (32)

wolle. Der ehemalige Gymnasiallehrer aus Tuttlingen ist da skeptisch, er hat, wie Katharina B., die Gnadenlosigkeit der Institution kennengelernt.

- Sind wir der Schüler nicht unendlich überdrüssig? -

Ernst Köhler hält, wie Michael Löw - die Unterordnung des Lehrers für unvermeidlich.

"Sie vollzieht sich ja nicht mit einem Schlag und auch nicht bloß über Druck und Drohung von oben, wie manches linke Bilderbuch es will. Sie ist vielmehr ein eher leiser, schleichender Vorgang, der sich heimtückisch wie eine gewisse Krankheit in dir breit macht und, oft lange unerkannt, an deinen Kraftreserven zehrt. Bei meinem Dienstantritt hatte ich das Gefühl, hoch über der Sache zu stehen. Ich war ziemlich sicher, daß alle die an sich unscheinbaren, aber in ihrem Zusammenwirken quälend spürbaren Einschränkungen, Verbote und Schranken, die die Schule zur Schule machen, mich nicht einschüchtern würden. Ich würde spielerisch gekonnt mit ihnen umgehen und ihnen nach Möglichkeit ein Schnippchen schlagen. Sie vielleicht auch einmal kaltblütig über den Haufen werfen und das Entsetzen über diese Ordnungswidrigkeit genießen. Zwei Jahre später hatte sich das erheblich geändert. Das Gefühl, persönlich unantastbar und unbeugsam zu sein, war mir abhanden gekommen" (18).

Daß unter diesen Umständen ein produktives Verhältnis zu den Schülern entstehen könne, daran mag er längst nicht mehr glauben.

"Der Schüler ist in erster Linie Objekt unserer Bearbeitung. Wie kann der schulische Kontakt zu ihm uns die Augen öffnen für die Anstrengungen der Jugendlichen, freiere Subjekte zu werden? Ich behaupte sogar, der pädagogische Altruismus, die falsche professionelle Aufgeschlossenheit für die 'Probleme' unserer Schüler, die permanente zwanghafte Bemühung um Geduld bei wachsender Nervosität laugt uns aus. Wir sind Maschinen der Selbstkontrolle. Wir haben genug damit zu tun, unsere Tendenz zu Übergriffen im Zaum zu halten".

Tendenzen, sich stärker mit den Kollegen, gegen die Schüler zu solidarisieren (vgl. 28), sich den Kollegen anzubiedern (vgl. 29), deutet Köhler auch als Problem der

Moral:

"Vielleicht mühen wir uns nur damit ab, unsere Armut an echten Kontakten zu den Schülern, an wirklichen Einblicken in ihr Leben, an Zwiegesprächen mit ihnen durch einen falschen, gleißnerischen Reichtum an Werten und moralischen Grundsätzen wettzumachen. Wenn man laut redet oder noch besser: ruft, spürt man die Leere und die Distanz um sich herum nicht so sehr. Wir fordern, tadeln, loben und verurteilen vielleicht nur deshalb unablässig, weil wir unsere moralische Isolierung schwer ertragen können" (45).

Angesichts der vielen Schüler aus Arbeiterfamilien, und mit einem Seitenblick zu Horst Rumpf, bemerkt er noch ironisch:

"Wenn man uns Glauben hätte schenken dürfen, dann wären wir die einzigen Lebenden im weiten Umkreis - beredt, Geist vom Geist, aber leider umgeben, überwältigt und heruntergezogen von dieser stummen und toten Schülermasse, der kein Prometheus je den Odem des Lebens einhauchen würde" (66).

Die Kluft zwischen den Generationen zu überbrücken erzwingt die Institution, aber das Dilemma ist für Köhler "unauflösbar":

"es besteht darin, daß man in moralisch bedeutsamen Situationen eingreifen muß, ohne eine moralische Grundlage für diesen Eingriff zu besitzen, notgedrungen, einfach, weil man nicht ausweichen kann" (51).

Zum Fehlen der moralischen Grundlage kommt das Fehlen der "Kraft" hinzu. Oft habe er die Kraft nicht besessen, an der "merkwürdigen Front" (19), an der mehr "Gift" als "Dynamit" lagere, Schüler z.B. in Schutz zu nehmen (vgl. 21, auch 50, 76):

"War ich als Lehrer etwa zu angespannt, um mich für das Leben der Schüler zu interessieren? Ich glaube eher, daß man als Lehrer zuviel mit Schülern zu tun hat, um sich noch für Jugendliche interessieren zu können. Sind wir ihrer nicht unendlich überdrüssig?" (98).

Dies könnte Friedel Thiekötter wirklich nicht bestätigen, obwohl auch ihm die Kraft oft genug fehlte ("Magen- druck", Alkohol).

Auch Lutz Roth denkt da ganz anders. Er leitet in der Nähe von Stuttgart ein Jugendheim und hat also mit Jugendlichen,

nicht mit Schülern, zu tun. Nach einigen Berufsjahren gelangte er zu der Überzeugung, nicht nur die professionellen Ideale, sondern auch, was er gegenüber Uli Puritz' Standpunkt hervorhebt, seine persönliche Identität ändern zu müssen.

- Man schlägt sich nicht aufs Maul -

Er hat erfahren, daß sein ideales, moralisches Orientierungssystem der Konfrontation "mit der Wertwelt einer sozialen Randgruppe" (4 - 18) nicht standhielt:

"Mehr Menschlichkeit oder anders gesagt, das Erlangen und Erhalten der persönlichen Würde, ließ sich durch Selbstdisziplin erreichen. So hatte ichs gelernt, so lautete im Kern meine pädagogische Orientierung".

Katharina B. wollte hier einhaken, sie dachte da kämpferischer, aber mit seiner Auffassung kam der Sozialarbeiter bei den Jugendlichen, die in seinem Haus aus- und eingingen, ohnehin nicht weit. Sie erschienen ihm wie die "entfesselte Natur" (4 - 16): "Menschenklumpen", "Gezeter", "Handgemenge", "Schlägereien" ... Seine erste Reaktion:

"Das mußte aufhören, so schnell wie möglich. So etwas gibts hier nicht. Man schlägt sich nicht aufs Maul bis man blutet. Man schlägt sich überhaupt nicht" (4 - 17).

Wie Job-Günther Klink wollte Lutz Roth praktikablere Verhaltensregeln einführen. Allmählich überfielen ihn jedoch Zweifel, er bemerkte an sich den Zwiespalt, daß die "Unbeherrschten" (4 - 18) für ihn einerseits die "Inkarnation der Unmenschlichkeit" darstellten, daß sie sich aber andererseits menschlicher, emotionaler zeigten als seine "Standesgenossen". Er begann also - "unter Praxisdruck" - sein irreales "Menschenbild" zu verändern und ein "Neumöblieren" (4 - 19) seiner ganzen Person in Gang zu setzen. Diese Erfahrung, wie er mit einem Seitenblick auf Theorien der Jugendarbeit feststellt, erschien ihm wichtiger als das viele Theoriewissen:

"Ich muß die Wirklichkeit anfassen - oder noch deutlicher: Ich muß mich von der Wirklichkeit anfassen, begreifen, ergreifen lassen. Dann kann ich mir das dazugehörige Wissen besorgen, falls es notwendig ist, anderen deutlich zu machen, was ich begriffen habe - beispielsweise Parteilichkeit ...".

Aber worin liegt der Gegensatz zu der von Uli Puritz vertretenen "Devise"? Der Grundschullehrer will "konkrete Person" bleiben, dabei muß er der Lehrerrolle widerstehen und tendenziell "die Grenzen der Institution immer ein wenig weiter" (31) überschreiten. Er sucht eigene Interessen und Hobbys, z.B. musikalische,

"... in die Schule einzubauen".

Er spricht davon, "Bojen" zu verankern und sich emotionelle Stützpunkte (vgl. 32) zu schaffen, anders als Jule Velber und Katharina B. pflegt er Kontakte zu Kollegen, er will sich Möglichkeiten zum "Ausruhen und Orientieren" (31), "Nachdenkzeit und auch ein bißchen Ausruhen" (38) erhalten, um darauf aufbauend "Druck aushalten" sowie "drücken" (31) zu können. Konflikte mit Kollegen und Seminarleitern (vgl. 37) nimmt er in Kauf und er läßt sich nicht davon abhalten, seine "pädagogischen Einstellungen" (35) mutig auszufechten. Lutz Roth will indessen gegen hinderliche Theorie und um mit den Besuchern des Jugendhauses handeln zu können, konkrete Person werden. Eine Schlüsselgeschichte spielt noch während seiner Studienzeit in Tübingen.

- Halt dich da raus, verschwinde! -

Er wohnt dort in der Nähe einer Barackensiedlung, in die er eines Tages gerät, weil er sich ein Bier kaufen will.

"Ich hatte das Gefühl, wenn sie erkennen, daß ich keiner der Ihren bin, werden sie mich am Kragen packen, mich verhöhnen und rausschmeißen. 'Geh wieder rauf auf deinen Berg, dahin wo du feiner Pinkel hingehörst. Herr Student!'" (5 - 28).

Angst beschleicht ihn noch am nächsten Tag und das Gefühl, "daß ich jetzt da hinunter muß, aber nicht weiß, was zu tun ist und mich davor fürchte, daß sie mich wieder wegschicken: 'Du hast keine Ahnung, halt dich da raus, verschwinde!'"

Fünf Jahre später - im Jugendheim - wird die Frage, ob "sie" ihn brauchen, wieder aktuell:

"Da brach auf einen Schlag so viel Unbekanntes herein, daß ich mir an diesem Tag und in den folgenden Wochen vorkam wie einer, der erste Bekanntschaft mit der unberechenbaren Nordseebrandung macht" (4 - 16).

"Wenn ich heimfuhr, wußte ich nicht zu sagen: Was genau habe ich heute eigentlich getan?" (4 - 17).

Nach und nach stellt er dann fest:

"Ich muß einfach da sein und ihnen ermöglichen herzukommen" (4 - 18).

Lutz Roth erfährt, daß er zu einem direkten, offenen Verhältnis zu den Jugendlichen, zu dem also, was Puritz gegen die Lehrerrolle kämpfend durchzusetzen suchte, von ihnen geradezu gezwungen wird. Er erfährt, daß sie ihn in ganz anderer Weise brauchen, als er es sich vorgestellt hatte: als Kommunikationspartner:

"Wenn ich hierbleiben wollte, mußte ich mit ihnen kommunizieren, wenn ich etwas mit ihnen gemeinsam haben wollte, mußte ich mich mit ihnen schlagen - er ist sich nicht zu gut dazu - und mit ihnen saufen. Wenn ich weiterkommen wollte, mußte ich aufhören zu urteilen und anfangen zu sehen" (4 - 26).

Wir sehen: Das Problem der moralischen Grundlage, wovon Ernst Köhler sprach, stellt sich für Lutz Roth gar nicht. Das Erlebnis einer Weihnachtsfeier, die sozusagen aus dem Ruder geriet, macht ihm restlos klar, wie die "Gegenseitigkeit" beschaffen ist:

"Kommunikation im Jugendhaus, das hieß: wenn ich dich in diesem Augenblick mag, trinke ich mit dir, wenn ich dich in einem anderen Augenblick nicht leiden kann, schlag ich dir aufs Maul. Das war die ganze Wissenschaft" (26).

Alles, was er

"... an Pädagogischem in dieser Situation finden könne" (21),

sei, daß er mit den Jugendlichen "Umgang" haben müsse.

"Hast du gedacht, das pädagogische Gespräch könne gleich auf die familiäre Situation zusteuern, auf die Einschätzung der Tagespolitik, auf die Erlebnisse im Betrieb? Das auch, ja, ja, fragt sich nur wann. In ein, zwei Jahren vielleicht. Davor mußt du hindurch durch alle Regional-Liga-Spiele, durch alle Schützengräbenmärchen - dann kannst du vielleicht anfangen".

Wenn er pädagogische Absichten realisieren wollte, dann mußten sich verschiedene andere, auch moralisch relevante Handlungsbereiche an die pädagogische Absicht knüpfen, erst durch sie hindurch war an etwas "Pädagogisches" zu denken.

Diese Erfahrung erinnert Konrad Wünsche an seine eigene.

- *Es wird dringend, ein Fritzdorfer zu werden* -

So berichtet auch er

"... von den Bedingungen, (...), von der Umgebung, von dem gesellschaftlichen Rahmen, der auch der Rahmen meiner Aktivitäten war" (110).

Er führt aus, daß - wie das Jugendheim den Sozialarbeiter - der gesellschaftliche Rahmen jenes Dorfes, in das es ihn "unfreiwillig" verschlagen hatte, auch ihn, den Lehrer, nach den ersten beiden Jahren mehr und mehr aufgenommen hatte. Seine "öffentliche Rolle" (116) zwang ihn, "ins Bild zu passen" (111), bei Fronleichnamsprozessionen den Altar aufzubauen (vgl. 113), im Gesangsverein mitzuwirken (vgl. 115), am Martinsfeuer eine Rede zu halten (vgl. 116) usw.. Die Parallele zu Lutz Roth liegt in seiner Aussage, daß der Versuch, "ein Fritzdorfer zu werden" (111), einherging mit einem Verlust an pädagogischer Sensibilität: daß er den "Gruppenunterricht" so schnell wieder aufgab, daß es ihm zeitweilig allein darum zu tun war, anstatt auf die Kinder (vgl. 119, 124) sich ganz auf die kirchliche "Praxis" (114) und "auf die hiesigen Bedingungen ein(zu)lassen" (118), daß er das "Wir-Gefühl für die Gesellschaft des Ortes" (119) dem "Wir" (122) im "Zusammenleben" (123) mit den Schülern den Vorzug gab, daß ihn die "gegenseitige Wahrnehmung bei ganz normalen Gesprächen" (115) mit den "Männern" aus dem Gesangsverein wichtiger war als

"... die Wahrnehmungen der Kinder zu suchen und für sich ernst zu nehmen" (119).

All dies ist ihm allerdings Beleg dafür, "damals" "persönlich" nicht "geeignet" gewesen zu sein, "Lehrer und Lehrer in Fritzdorf zu sein" (vgl. 110), und eine "Destruktion" (118) der "eigenen Person" in Kauf genommen zu haben.

Lutz Roth hält dem entgegen, daß seine Person nicht destruiert, sondern nur "neumöbliert" worden sei.

- Sie repräsentieren mein Defizit -

Die in der Ausbildungszeit erkannten Ideale mußten einfach - Katharina B. weiß sich angesprochen - an den unbändigen und chaotischen Strukturen der Jugendeinrichtung scheitern. Er faßte die Entscheidung für eine theoretische Umorientierung und eine persönliche Neumöblierung aber auch im Rückblick auf die eigene Lebensgeschichte. Er durchschaute den Zusammenhang zwischen seiner Berufswahl und dem unbewußten Bedürfnis, Jugendliche zu instrumentalisieren.

"Nur wer sich darum bemüht, sein Instrument zu kennen, sich selbst, wird aufhören, andere für seine eigenen Ziele zu instrumentalisieren, wird die Anstrengung, die sich aus ständig widersprüchlichen Alltagssituationen ergibt, auf die Dauer aushalten" (5 - 32).

Die Instrumentalisierung der Jugendlichen für eigene Zwecke bestand darin, daß er sie zu seinen "Therapeuten" (5 - 30) gemacht hatte. Sie sollten ihm die "Chance" geben,

"Stücke meiner Jugend hier nachträglich fertig zu machen, Stücke, die dorthin gehört hätten, die aber aus dem Leben des 15- bis 20jährigen heraubstapelt waren" (5 - 24).

Die Jugendlichen

"... waren aggressiv und emotional, sie hatten keine Blockaden und agierten ihre Schwierigkeiten aus. Das wars, was mich faszinierte. Sie repräsentierten das Stück, das mir fehlte, mein Defizit" (5 - 27).

Die Klärung dieser Motivation durch eine psychologische Läuterung hält Roth für unabdingbar, sie verschafft dem Sozialarbeiter eine therapeutische Qualifikation und damit eine angemessenere Professionalität, welche die eigene Person hilfreich zu instrumentieren vermag. Aber Uli Puritz wehrt sich gegen weitere Professionalisierung.

- Ich nehme Chaos und Unruhe an, wenn ich in ihr Momente entdecken kann, die auf bearbeitbare Kerne verweisen -

Die Anforderungen und Zumutungen des Lehrerseminars sind ihm noch gegenwärtig:

"Müssen wir uns denn einfach gefallen lassen, daß unsere Arbeit mit den Schülern gerade dann, wenn wir uns auf sie als Kinder und Jugendliche einlassen, mit den Maßstäben aus der Mottenkiste Heimann-Otto-Schulz gemessen

wird? Da kommt jemand, guckt durch mein Schlüsselloch und weiß alles: über mich, die Klasse, meine pädagogischen Vorstellungen und daß die zwar in der Absicht lobenswert, aber ansonsten Hokuspokus seien" (37).

Es reicht ihm. Selbst die männliche

"... Grundschullehrerleidernorm (bei den Junglehrern viel Braun und Kord, bei den Älteren kippt das zum Grau hin; meist Hose mit Bügelfalte, Hemd und Jackett)" (35)

unterläuft er mit seiner Motorradjacke, im Unterricht handelt er wie - wie Ulrich Puritz:

"Ich nahm Chaos und Unruhe an, wenn ich in ihr Momente entdecken konnte, die auf konkrete bearbeitbare Kerne verwiesen. Ich lernte mich auch wehren, wenn ich mit Situationen nicht zurende kam. Ich wehrte mich aber jeweils als Ulrich Puritz, brüllte, fluchte und entschuldigte mich wieder, versuchte, mich zu erklären. Ich bin bemüht, mich nicht mit Instrumenten der Macht durchzusetzen. Wenn ich mich tatsächlich mal dazu hinreißen lasse, Strafarbeiten aufzugeben, erlasse ich sie regelmäßig wieder. Das kreiden mir Kollegen übel an" (35).

Während sich Lutz Roth angesichts der drängenden Kommunikationsansprüche der Jugendlichen an eine therapeutische Professionalität klammert, die den bloßen "Umgang" für zulässig erklärt und die eigene Person auch in außerpädagogischen Handlungsbereichen zu instrumentieren hilft, setzt Uli Puritz auf die Möglichkeit,

"eine Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, in der auch die Schüler das Gefühl haben, daß eine ungeschminkte Aussprache möglich ist, daß sich da überhaupt wer für sie interessiert, daß jeder 'private' Konflikt einen 'öffentlichen' Kern enthält, dessen soziale Bedeutung im kollektiven Prozeß zu begreifen Voraussetzung ist für eine tragfähige Identität" (39).

Auch er will also "Umgang" möglich machen, aber anders als Lutz Roth glaubt er, die professionelle Rolle weitgehend dabei ablegen zu müssen. Nur so könne er "helfen",

"Erfahrungen zu versprachlichen und zu vermitteln und darüber das soziale Gefüge dichter, tragfähiger werden zu lassen (...). Weniger drastisch bricht das 'Privatleben' ständig in Schule und Unterricht ein und bildet, vermischt mit ausgegrenzten Schülerinteressen und Widersprüchen einen brodelnden Untergrund, der nur mit purer Gewalt zugunsten eines platt verstandenen 'Lehrstoffs' abgedrängt werden kann".

Die Diskussion berührt hier eine Erfahrung von Ernst Köhler, die er jedoch nicht positiv zu deuten vermag.

- *Es hat mich tief verstimmt, daß mir irgendeine anonyme Gewalt meinen Unterricht verbiegt -*

Er berichtet z.B., wie bei der Behandlung von Wallraff's "Industriereportagen" die Klasse vor seinen Augen "zerfiel":

"Es bildeten sich Fronten, die mehr mit den Gegensätzen in der Gesellschaft dieser Kleinstadt zu tun hatten als mit meinen Diskussionsanregungen und gezielten kleinen didaktischen Provokationen. Es gab da offenbar eine mächtige Wirklichkeit, die die Reaktionen meiner Schüler auf diese Texte stärker bestimmte, als meine Absichten das zu tun vermochten. Das hat mich tief verstimmt, und ich habe lange ein Gefühl der Machtlosigkeit empfunden, als verbiege und verzerre mir da irgendeine anonyme Gewalt meinen Unterricht" (59).

Henning Kuhlmann muß an diesem Punkt eingreifen. Er wendet sich sowohl gegen Uli Puritz' Position als auch gegen die von Ernst Köhler soeben vorgetragene Interpretation. Daß die Schüler seine Bearbeitungsabsicht unterliefen sei gerade nicht als eine Verzerrung des Unterrichts anzusehen, sondern als ein pädagogisch wichtiges "Lebenszeichen".

- *An dem kollektiven Erfahrungshorizont ihrer sozialen Klasse anknüpfen -*

Henning Kuhlmann votiert in seinem Erfahrungsbericht für die Anerkennung der "Lehrerrolle" (95):

"Anstatt sich bei den Schülern mit einem liberalen Gehabe anzubiedern, sollte man sich bemühen, dadurch bei ihnen an Autorität zu gewinnen, daß man einfach einen 'guten Unterricht' im traditionellen Sinn macht: gut vorbereitet ist, Planung erkennen läßt mit gezieltem und einfallsreichem Medieneinsatz usw." (94).

Indessen will er keineswegs dem "traditionellen Lehrerverhalten" (95) das Wort reden, was er gegen Michael Löw vorträgt, denn er befürwortet, so wie etwa Peter Held, eine

"... vom Postulat nach gesellschaftlicher Emanzipation geleitete Erziehung" (29)

und will die Arbeiterkinder in der Hauptschule befähigen, "ihre aus ihrer Klassenlage resultierenden objektiven Interessen und die Bedingungen für die Realisierung dieser Interessen bewußt wahrzunehmen".

Er hat aber die Erfahrung gemacht, daß "Prozesse politischer Bewußtseinsbildung" (99) nicht allein durch "die eigentlich politischen Themen" ausgelöst werden, sondern durch

"... die Aktualisierung schichtenspezifischer Erfahrungen im Unterricht" (81).

"Wie aber sollte ich an die Interessen und Erfahrungen der Schüler anknüpfen, wenn sie selbst diese nicht artikulieren konnten, meine eigene Erfahrungswelt von der ihren jedoch stark unterschieden war?" (44).

Diese Frage beantwortet Kuhlmann im nachhinein so, daß er

"... damals einen zu engen Begriff davon hatte, was es heißt, an die Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen, da ich hierunter nur ihre jeweils individuellen und unmittelbaren Erlebnisse verstand, nicht aber den kollektiven Erfahrungshorizont ihrer sozialen Klasse" (45).

Der kollektive Erfahrungshorizont kann so aufgenommen werden, daß die Schüler in der Schule Gelegenheit erhalten,

"sich positiv mit ihrem eigenen sozialen Milieu zu identifizieren" (59).

Dadurch sollen ihr "Selbstvertrauen" zunehmen und ihre Leistungsmotivation ansteigen können. Sehen wir uns Kuhlmann's Bericht daraufhin an, wie er dies belegt.

- Die Jugendlichen wollten nur noch diskutieren, diskutieren -

Er unterrichtete bei 13 Wochenstunden 17 Jungen und 17 Mädchen einer neunten Klasse. Die "neuen Unterrichtsformen (33), Gruppenarbeit in erster Linie, und die neuen Unterrichtsinhalte (Themen wie "Ursachen aggressiven Verhaltens", "Vorurteil", "Konkurrenzverhalten in der Schule" - vgl. Katharina B., der solche Themen zum Verhängnis wurden) beschernten dem Lehrer zunächst "Unruhe" (34):

"Viele Schüler gewannen eine persönliche Beziehung zueinander, quer durch einzelne Cliquen. Das bedeutete,

daß sie nur noch wenig Interesse am Unterricht zeigten, sie hatten ständig irgendwelche wichtigen Probleme zu besprechen".

Nach einigen Wochen solch ungegängerter Selbsttätigkeit kehrte er

"... zum gewohnten Unterrichtsstil zurück" (34).

Er beurteilt diese Reaktion auf das "Chaos" (35), auf "Folgerscheinungen" (34) von Gruppen- und Projektarbeit, im nachhinein selbstkritisch:

"Mit meiner bloßen Kehrtwendung zum herkömmlichen Unterrichtsstil, Ausdruck pädagogischer Hilflosigkeit, brach ich wichtige Ansätze eines sozialen Lernens ab, welche schon erste 'Früchte' gezeigt hatten - Abbau des Konkurrenzverhaltens, zeitweise große Lernmotivation, Entwicklung von Kreativität und Initiative. Die folgende Zeit des Unterrichts erschien mir unerträglich" (35).

Eine einwöchige "Klassenfahrt" brachte dann "erstaunliche Veränderungen":

"Die Jugendlichen wollten nur noch diskutieren, diskutieren" (36).

Sie legten in eigener Regie die Konflikte, die sie untereinander hatten, offen. Wieder in die Schule zurückgekehrt gelang es jedoch den Jugendlichen nicht, die "neuen Sozialbeziehungen" (38) zu erhalten, ein "Verfall der intensiven Sozialkontakte, der Initiative und Spontaneität" war nicht aufzuhalten. Auch der Klassenleiter wurde infolge des allgemeinen "Katzenjammers" in Frage gestellt ("Fälle antiautoritären Verhaltens" häuften sich). Er sah unter diesen Umständen

"... nur den einen Ausweg, die Schwierigkeiten mit den Schülern selbst zu analysieren, sie also zum Thema des Unterrichts zu machen" (39).

Die Schüler formulierten daraufhin in Aufsätzen, die als "schriftliche Diskussionbeiträge" (407) dienten, Kritik an der Schule und der eigenen Situation in ihr. Aus dieser Kritik zogen sie, wie schon nach dem Gruppenunterricht, die Konsequenz der "Flucht aus der Schule" (45). Kuhlmann schrieb nun einen "bösen" Brief an die Klasse, den die Schüler ausführlich, ohne sein Beisein, diskutierten. In ihm forderte

der Lehrer von ihnen "konkrete Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung" (48) und die Bereitschaft zu größeren Leistungen. Die Schüler gingen darauf ein, in "Planungsgruppen zum Unterricht" die nachmittags stattfanden, bereiteten sie verschiedene Themen vor (vgl. 50). Die Schüler gewannen Selbstbewußtsein und zeigten

"... in der Folgezeit größere Selbständigkeit, eine stärkere Leistungsmotivation und ein größeres Interesse, selbst auf Themenstellung und Schwerpunktsetzung des Unterrichts Einfluß zu nehmen" (52).

An diese Erfahrung können zwei Lehrer unmittelbar anknüpfen, denen auch daran liegt, daß die Schüler sich selbst thematisieren; allerdings gerade ihre individuellen Erlebnisse.

- *Jeder hat sein unvergleichlich-unverwechselbares Gesicht* -

Wie wenn Hildburg Kagerer und Hans Roth sich untereinander abgesprochen haben, behandeln sie beide das "Ausdrucksbedürfnis" der Schüler - sie sollen den "Mund aufmachen" (Kagerer, 7) bzw. "aufkriegen" (Roth 1978, 102) - und berichten aus Schulen, in die Leben dringt. Aber während von Hans Roth die "kleinen Lavaströme des Lebens" (94), die in seinen Religionsunterricht einfließen, thematisiert werden, "tobt" in Kagerer's 10. Klasse, nach dem Wort eines Schülers, das Leben geradezu. Diese Differenz der Erfahrungsbilder verweist auf eine grundsätzliche Differenz in der Perspektive. Hildburg Kagerer blickt vornehmlich auf die "Person des Lehrers" (19), Hans Roth auf die "Persönlichkeit" (114) des Schülers. Wo Kagerer über einzelne Schüler berichtet, da geht es ihr um das,

"was in der Klasse an Interaktion passierte" (7).

Dagegen betont Roth, wie der Sonderschullehrer Rühl, den individuierten Einzelnen:

"Es gibt keinen namenlosen Schüler; jeder hat sein unvergleichlich-unverwechselbares Gesicht, seine Hoffnungen, seine Ängste, seine Geschichte" (116).

Konzentriert Roth sich auf die "Aufbrüche" seiner Schüler (vgl. 94, 110, 128, 135), gebraucht die Berliner Lehrerin

das Bild des "Gewimmels", des pulsierenden Lebens unter einem Stein (vgl. 107). Zielt Roth's Religionsunterricht auf den "lebensgeschichtlichen" (111) Horizont der Schüler, auf ihre "Zukunft als Sammelpunkt unverwirklichter Möglichkeiten" (119), auf "Perspektiven ... für ein langes Leben" (114), so hat Kagerer die gruppendynamische "jetzt"-Situation (vgl. 136) im Visier. Hans Roth kommt zu Wort.

- Wie schaffe ich eine Atmosphäre, in der Sprachlos-Aggressive den Mund aufkriegen? -

In seinem Erfahrungsraum bildet das "Eingehen" auf das Ausdrucksbedürfnis der "Schüler benannten Menschen", das er auch als "Glücksbedürfnis" deutet, einen "roten Faden". In Verfolgung dieses Fadens ist es ihm ausdrücklich nicht, wie Stdr. Nips, um das Erreichen von Lehr- und Lernzielen zu tun:

"Ich wollte und will nicht 'etwas' erreichen, dagegen 'Menschen' vielleicht" (94).

Er zeigt in vielen Szenen, daß er seine Hauptschüler tatsächlich erreicht, indem er sich, wie gesagt, den kleinen, aufbrechenden Lavaströmen ihres Lebens öffnet. Den bewegendsten Brief einer Schülerin, die Probleme ihrer Familie zur Sprache bringt, beantwortet er einfühlsam und mit dem Ausdruck eigener Betroffenheit. Ein dreistündiges Gespräch und ein Hausbesuch schließen sich an die Korrespondenz an, ohne damit das lebenspraktische "Risiko" (101), das behandelt wird, ganz bewältigen zu können.

In der Regel machen allerdings auch Roth's Schüler den Eindruck sprachloser Kinder, wie er im Blick auf Konrad Wünsche's Buchtitel andeutet. Er fragt also:

"Wie schaffe ich eine Atmosphäre, in der Sprachlos-Aggressive den Mund aufkriegen?" (102).

Wie Peter Held hält er seine Möglichkeiten für begrenzt: auf der einen Seite außerschulische "Sozialangebote" (Besuche im Heimatdorf, Spielnachmittage, 'Sessions' in seiner Wohnung, die Tätigkeit als Fußballtrainer), auf der

anderen Seite im Unterricht das Zulassen von "Abschweifung" (103) und "Regressionsmöglichkeiten" (110). Frei erfundene "Schülergeschichten" etwa, "Tagträume" gleichsam, finden beim Lehrer und bei den Schülern "ungewöhnliche Aufmerksamkeit" (104). Zwei Gruselgeschichten interpretiert Roth in ihrer Bedeutung für die Identitätsstärkung - als "Suchbewegungen":

"Ihnen hat sich mein Nachdenken und meine Unterrichtsbemühung an die Fersen zu heften und Wegweiser aufzustellen" (110).

Erfahrungsmomente aus dem Leben der Schüler macht er so "zum Bezugspunkt" (107) des Unterrichts. Dabei bestätigt sich,

"daß der vermeintliche Schulversager Opfer eines Schulversagens, eines Versagens der Schule ist" (111).

Das Eingehen des Lehrers

"... auch auf das kleinste Glück im grauesten Alltag" (94)

geht einher mit "Selbst-Unterrichtungen" (114) der Klasse. Roth's Erfahrung verdichtet sich in einer These:

"individuelle Suchbewegungen und gemeinsame Lernerfahrungen müssen sich durchaus nicht ausschließen",

wie man vielleicht angesichts überfüllter Klassen einwenden könnte. Die Schüler nehmen individuelle Themenwünsche auf, wenn, so scheint es, sie nur zugelassen werden, und

"... ohne daß der größere Bruder Lehrer eingreifen muß" (119).

Darin kommt wohl die andere These zum Ausdruck:

"Ich habe meine Verantwortung, die im Grunde nie eine andere als die über künstlich aufgebaute Lernsituationen war, abgegeben an eine Klasse, die ihre eigenen Lebenssituationen zur Sprache bringt und behandelt" (139).

Henning Kuhlmann geht noch einmal auf seine Planungsgruppen ein.

- Ihnen selbst soll es überlassen bleiben, inwieweit sie Rückschlüsse auf ihre eigene Situation ziehen -

Zum Thema "'Liebe' in Schlagern und Jugendzeitschriften" zeigt er, wie er an die kollektiven Erfahrungen der Schüler anknüpft:

"Es erschien mir nicht als günstig, im Unterricht die Situation der Schüler direkt anzusprechen. Dies hätte die gehemmteren Schüler nur noch mehr eingeschüchtert. Nur vermittelt und behutsam, mehr an vorgegebenem Unterrichtsmaterial orientiert als etwa an Verhaltensweisen der Schüler sollte den Schülern jedoch immer die Möglichkeit gegeben werden, offen auch zu Problemen der Freundschaft und Sexualität Stellung zu nehmen. Ihnen selbst sollte es überlassen bleiben, inwieweit sie Rückschlüsse auf ihre eigene Situation zögen und diese zur Sprache brächten. Der Unterricht sollte offen sein für solche Äußerungen, sich jedoch nicht methodisch von ihnen abhängig machen" (65).

Das genannte Thema bildet in Kuhlmann's didaktischer Planung eine Fortsetzung des Deutsch-Unterrichts und soll den "Zusammenhang zwischen Personenbeschreibung bzw. -charakterisierung und gesellschaftlich geprägten Klischees" erhellen. Der "soziale Bezug" (64) des Themas führt in der Tat bei den Schülern, die an der Planungsgruppe teilnehmen, dazu, daß sie die eigene Situation einbringen und das Thema konkretisieren (vgl. 65/66). Darüber hinaus pochen sie aber bei anderen Themen darauf, mit dem Gelernten etwas anfangen zu können:

"Wir müssen doch irgendetwas damit anfangen, sonst ist am Ende die ganze Arbeit umsonst gewesen!" (72)

Dieser Forderung kann Kuhlmann (und auch der Senatsreferent - vgl. 81) nicht entsprechen, sein "offen sein" bezieht sich allein darauf, daß der Unterricht Erfahrungen und Handlungsbereiche von außen hereinläßt, nicht darauf, daß aus dem Unterricht heraus Erfahrungen auf die Außenwelt einwirken. Lutz Roth scheint verwirrt. Konrad Wünsche aber kennt dieses Problem. Wie Henning Kuhlmann findet er sich damit ab.

- Der Austausch zwischen uns geschieht nur ausnahmsweise durch einseitige Eingriffe -

Nachdem er nämlich "Fritzdorfer" geworden war, "brauchte"

(120) und "wollte" er sich nicht länger dem gesellschaftlichen Rahmen anpassen und die Kinder "in erster Linie" (112) als "Ausdruck dieser Umgebung" ansehen. Vielmehr wandte er sich von der "Gesellschaft des Ortes" ab und "ganz" (120) der "Verständigungsgemeinschaft" (121) mit den Kindern zu. In ihr waren "Beobachtung und Gegenbeobachtung offen", d.h.:

"... der Austausch zwischen uns geschah nur ausnahmsweise durch einseitige Eingriffe meinerseits, vielmehr gewöhnlich durch Beobachtung und Gegenbeobachtung" (126).

Diese mit "gegenseitige(r) Anerkennung" (122) einhergehende Interaktion hatte zur Voraussetzung eine "Rechtsordnung" (vgl. 122) bzw. "Rechtsbeziehung", die - anders als die traditionelle "Gewohnheit" (114) im Dorf - abhängig waren von

"... leiblichen Beziehungen und immer als persönliche Zuwendung entwickelt wurden" (125).

Ohne solche Ordnungen (gemeint ist die Klassenordnung), lediglich auf der Basis eines "allgemeinen Gernhabens" (vgl. 123) könnte jener Austausch nicht "funktionieren" (vgl. 122). Die "Adoption durch die Gemeinde" (119) hatte der Lehrer Wünsche also mit "der anderen Art von Adoption, der durch die Schulklasse" (124) vertauscht:

"ich war nie wirklich Gleicher unter Gleichen, aber ich erfuhr Zuwendung, Betreuung, Kontrolle, Sicherheit, Einbezogensein in die Rechtsordnung".

Damit wurde die Ordnung im Unterricht, wie einige Erfahrungsbelege und -bilder zeigen (vgl. 125), exklusiv der gesellschaftlichen Ordnung im Dorf gegenübergestellt und von ihr ausgegrenzt - mit der Folge eines

"... Risiko(s), das mein Lehrersein für meine Schüler und für mich darstellte" (124).

Wenn Konrad Wünsche rechtfertigend dazu meint, daß die Schule als Institution (und die Pädagogik als Wissenschaft) die Kinder "mindestens genauso gefährlich" leben läßt, so ist doch zu fragen, ob die pädagogische Aufgabe nicht gerade darin bestünde, beide Ordnungen aufeinander zu beziehen,

damit die Kinder lernen, die wirkliche Ordnung kritisch verändern zu können? War es nicht leichtfertig, die Kinder nur noch als "Ausdruck" der "Schulklasse" anzusehen? "Wir lernen nur, was unser Fräulein uns lernt", hieß es bei Iris Mann. "Wir müssen doch irgendetwas damit anfangen", meinten die Schüler von Henning Kuhlmann.

- *Ich sitze da, wie ein armer Tropf, möchte mich am liebsten unter sie mischen* -

Er verteidigt jedoch die Lehrerrolle, auch polemisch (vgl. 91), obwohl er sie zuweilen haßt:

"Sie erzählen und hocken beieinander, eng zusammengedrängt auf dem Boden, oder auf den Tischen, die Arme einander über die Schultern gelegt. Geben sich ein Gefühl von Zusammengehörigkeit und Wärme, das auch schon wieder ein Lachen möglich macht. Und ich sitze da wie ein armer Tropf, möchte mich am liebsten unter sie mischen, sie umarmen, beneide sie um diese wirklich körperliche Solidarität, fange auf einmal an, selbst zu erzählen, verliere jede Distanz, hasse meine Lehrerrolle und beginne, sie im Verlauf des Gesprächs einfach zu vergessen. Wenn mich die Schüler in einer solchen Situation unvermittelt zu duzen beginnen, bedeutet mir das sehr viel" (99).

Wie Friedel Thiekötter befällt Henning Kuhlmann Zweifel an einer Situation, der er doch affirmativ gegenübersteht; affirmativer auch als Konrad Wünsche. Die "Klassengemeinschaft" als Vehikel politischer Bildung - sie ist paradoxerweise ja fast nur außerhalb der Schule, in den wenigen Sitzungen der Planungsgruppen (vgl. 63/64) und im Jugendbildungsheim wirksam. Und wenn das Anknüpfen an Erfahrungen schon kein "pädagogischer Trick" (59) ist, so ist es jedenfalls auf den traditionellen Unterricht noch angewiesen. Leben die Schüler also "gefährlich", gefährlicher als diejenigen in Konrad Wünsche's oder Iris Mann's pädagogischer Enklave?

Artur Schütt meldet sich zu Wort.

Daß das "ganze Bild" einer Schülerin

"... eines Tages - na, sagen wir in einem Zeitraum von 2, 3 Wochen, völlig umkippte)" (7),

ist, auch wenn es in diesem Alter vorkommen mag - sie war "ganze 16 Jahre alt" -, in einem Gymnasium auffällig. Wir finden besonders die Reaktion der Eltern bemerkenswert, die den Verlust der Tochter konstatieren, als ob sie; außer Hauses schlafend, nicht mehr "gegenwärtig" wäre. Artur Schütt läßt diese Geschichte für sich sprechen.

Zuletzt abermals eine 16jährige, sicherlich dieselbe Schülerin, im Krankenhaus, vermutlich vor dem sicheren Freitod gerettet, aber "auf eigenen Füßen" (83).

Der Zusammenhang beider Geschichten im Erfahrungsraum der Schule gibt uns einen Eindruck davon, wie wenig tragfähig der schulische Bildungsgang (und auch das familiäre Leben) gewesen sein muß, welche, wie Schütt sein Buch überschreibt, "Löcher" dem "Stundenplan" eignen oder welche pädagogischen Versäumnisse in ihm angelegt waren oder sind. Hören wir nun die übrigen (58) Geschichten, die sich in der ganzen Spannweite zwischen einer, vielleicht gar nicht unüblichen persönlichen Veränderung, und vor einer verzweifelten Gewalttat gegen die eigene Person ereignen, so verstehen wir zugleich die beiden extremen Ereignisse. Wir werden uns dann weder über den aggressiven noch über den verzweifelten Akt, auf die eigenen Füße zu kommen, wundern müssen.

- *Die Erziehung des Jungen sei nun mal Sache der Schule* -

Ein Schüler bittet darum, den Schulbesuch ein Jahr lang unterbrechen zu können, um zu "leben" (8). Sein Lehrer setzt sich dafür ein, die Eltern lassen sich - pädagogisch - überzeugen. Ihm bleibt erspart, was jene 16jährige durchmachte.

Anders eine Mutter, die sich dafür glaubt einsetzen zu müssen, daß ihre Tochter durchs Abitur falle, damit sie nicht auf die schiefe Bahn gerate. Sie meint wohl, im Stundenplan sei nichts enthalten, wovor Eltern sich zu fürchten haben, sie setzt geradezu auf seine "Löcher" (vgl. 13). Die Eltern einer anderen Schülerin wollen das Kind mit dem Bade ausschütten: falls es sitzenbleibe, d.h. durch das Loch des Stundenplanes falle, solle es auch den letzten Halt verlieren, ihren Freund:

"Entweder du schaffst die Versetzung oder es ist endgültig Schluß mit ihm. So verloren sie beide: Sie die Versetzung und die Eltern sie" (12).

Ein anderer Vater, Unternehmer, weiß nichts von curricularen Löchern, unternimmt erst etwas, wie sie zu polizeilicher Auffälligkeit führen - der Sohn fährt alkoholisiert Moped. Er mahnt die Schule, ihre Aufgabe wahrzunehmen:

"er könne sich nicht auch noch um die Erziehung des Jungen kümmern, dies sei nun mal die Sache der Schule, ..." (20).

Kommen wir zu den Lehrern. Sie sind auch Opfer des undichten Stundenplans, ihre eigene Biographie schleicht sich hinein und es kommt zu "Ausrutschern" (22); Kompetenzprobleme (vgl. 31) und Fachborniertheit - "Am besten ist, der Lehrer hält sich streng ans Fach. Da kann ihm keiner; nicht die Eltern, nicht die Kollegen, nicht das Ministerium und schon gar nicht die Schüler. Allenfalls können die ihn dann alle mal ..." (58) - zeigen, daß sie zugleich Produzenten der "Stundenplanlöcher" sind.

Natürlich beteiligen sich die Schüler an der Durchlöcherung (vgl. 51, 53), sie finden,

"daß große Gebärden einfach dazugehören, wenn einem die Welt zu eng wird. Und das kann schon mal der Fall sein. Auch in der besten Schule" (49).

Manchmal wird im Stundenplan eine hohle Stelle aufgespürt und mit großer Gebärde eingeklagt. Ein Abiturient entscheidet sich, zwei Wochen vor Beginn der schriftlichen Prüfung, abzugehen, um

"... den Eltern zu zeigen, daß er selbständig sei. (...) Zurück blieb ein Schulleiter, der nicht ganz sicher war, ob nicht soeben der erste seines Jahrgangs die Reifeprüfung im Alleingang bestanden hatte" (46).

Der Schulleiter Artur Schütt sympathisiert mit den Schülern, die unbeirrt "ihr Curriculum" (82) proben. Die anderen, die im großen Topf schmoren, lernen immerhin, wie er meint, "den Umgang mit verschiedenen Köchen" (77). Der "pädagogische Standpunkt", der verschlüsselt in den Szenen verborgen liegt, besteht in der Anerkennung eines ohnehin durchlöchernten Curri-

culums, das dem "Leben" (vgl. 24, 34), welches ohnehin nicht abzuhalten ist, offen gegenübersteht. Es ist offen für die Schüler, die so oder so im Begriff sind, auf die "eigenen Füße" zu kommen: entweder zwingen sie sich durch das Curriculum und behaupten sich, oder sie fallen hindurch und behaupten sich vielleicht auch. Die Anerkennung solcher Real-dialektik benötigt Distanz:

"Die Magensonde wurde entfernt, der Katheter herausgezogen; 45 Tabletten noch pro Tag, verschiedene Sorten, das Essen ging wieder an, sie schrieb Karten, täglich fünf, sechs Stück, die Gedanken kamen wieder, mit den Gedanken die Schritte, und mit den Schritten war sie näher den Blicken der Schwestern, in denen Zuspruch, Lob und Anerkennung standen - nicht minder wichtig als die Tabletten -, und plötzlich sie selbst wieder, auf eigenen Füßen nun" (83).

Der Bericht von Ursula Jacob und Dörthe Peter beschreibt auch ein gelöchertes Curriculum.

- *Nicht, daß ihr nachher was Blödes mit uns macht* -

Sie sind zwar nicht als "Praktiker" im Kinderheim tätig, allenfalls als Praktikanten. Ein Aspekt ihres Berichtes bildet denn auch die Diskrepanz zwischen ihrem theoretischen Anspruch und der erfahrenen Wirklichkeit. Auf die Frage:

"Was sollen die Kinder bei uns lernen?" (31)

entwickelte die Studentengruppe, um Berufsmotivation bei den Heimkindern zu wecken, differenzierte Lernziele:

"Aktivität, Eigeninitiative - wichtig, weil Heimkinder vermutlich zur Passivität neigten, das ließe sich aus der Tatsache herleiten, daß Heime 'totale Versorgungsinstitutionen' sind.

Fähigkeit zum kontinuierlichen Arbeiten - sehr wichtig, damit die Jugendlichen nicht nach kurzer Zeit eine Lehre einfach hinschmeißen.

Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, damit übermäßiges Konkurrenzdenken und Isolation abgebaut würden.

Und last not least, Kritikfähigkeit, denn auf lange Sicht sollten die Jugendlichen nicht einfach nur in das Arbeitsleben eingegliedert werden, sondern sich für politische Veränderungen einsetzen können".

Danach kamen ihr Zweifel, ob Eigeninitiative gefordert werden könnte, wenn man gleichzeitig die Planung ohne Beteiligung der Kinder vorwegnahm. Was wäre, "wenn die Kinder nicht woll-

ten?". Als es dann soweit war, daß den Kindern der Plan, eine Blockhütte zu bauen, vorgestellt werden konnte, waren alle begeistert. Ein älteres Mädchen stellte lediglich die Frage, ob kein "Haken" daran wäre:

"... nicht, daß ihr nachher was Blödes mit uns macht" (40).

An die Selbstlosigkeit der Studenten wollte sie wohl nicht so recht glauben. Schließlich arbeitete sie tüchtig mit, aber

"... nie, ohne zu betonen, daß sie das nur den Studenten zuliebe machte" (46).

Es stellte sich heraus, daß das Mädchen recht behielt. Der "Haken" bestand darin, daß die Studenten die Kinder unterrichten wollten.

"'Stellt euch vor', erklärt Albert, 'ihr seid 20 Jahre älter als heute. Ihr sollt, im Alter von 35, einen Lebenslauf schreiben. Es muß drinstehen, wie ihr bis dahin gelebt habt - was ihr arbeitet, wieviel ihr verdient, ob ...'" (65).

Beim nächsten Mal spielten die Kinder nicht mehr mit:

"'Mensch, ihr seid ja wirklich nett, aber so macht's keinen Spaß'" (68).

Mit solcher Eigeninitiative hatten die Studenten nicht gerechnet.

"Mit einem Schlag verflog die Energie, 'etwas durchziehen', aber auch der Ärger über die Meckerei. Sie wurden klein und biegsam in Monikas (jenem oben genannten Mädchen, K.T.) Händen".

Die skizzierte Schwierigkeit, unter Aufbietung großer didaktisch-methodischer Phantasie etwas "durchziehen" zu wollen, wird von den Studenten mit der Situation im Kinderheim in Zusammenhang gebracht. Sie sehen die Erzieher (vgl. 42) und die Heimleitung (vgl. 103) mit kritischen Augen. Vergewärtigen wir uns aber, daß sie lediglich an zwei Tagen für zwei Stunden im Heim arbeiten, so muß klar werden, daß ihre Erfahrungsangebote nur ein verschwindendes Moment an dem ständigen Erfahrungsstrom im Leben des Kinderheimes darstellt. Sie selbst durchlöchern bestenfalls das Curriculum

des Heimes. Jörg Kraußlach und seine Kollegen bestätigen die Perspektive des Heimes.

- Ich verlange von den Jugendlichen, den Schaden zu beheben -

Sie werden im Jugendclub plötzlich mit "Rockern" konfrontiert. Es wäre opportun und nicht ungewöhnlich, die unliebsamen Besucher wieder hinauszubefördern, wie und wann auch immer. Denn die Jugendarbeit in der Kirchengemeinde ist traditionell "mittelschichtorientiert" (14). Kraußlach sähe darin jedoch eine pädagogische "Kapitulation" (9). Während die anderen Jugendlichen beim Eintreten von "drei lederbejackten Jugendlichen" (15) verstummen, geht er auf sie zu, informiert sie über den Club und erkundigt sich dann,

"ob man vor 'Rockern' wirklich so viel Angst haben müsse".

Einige Tage später sind 20 Rocker im Club, sie hinterlassen zerschlagene Stühle.

"Dies nahm ich zum Anlaß, den Jugendlichen mit Nachdruck zu erklären, daß ich gegen ihren Besuch nichts habe, daß im Gegenteil der Clubkeller für sie offenstehe, daß ich aber derartige Sachbeschädigungen nicht hinnehmen könne. Ich verlangte von den Jugendlichen, den Schaden zu beheben, und erklärte ihnen gleichzeitig, daß ich nicht daran denke, die Polizei einzuschalten und damit das von ihnen Erwartete zu tun. Meine provozierende Bemerkung, daß es um die 'Rocker' offensichtlich doch so stünde, wie es in der Zeitung stehe, wurde von den Jugendlichen entschieden zurückgewiesen. Sie versprachen, den Schaden wiedergutzumachen" (17).

Das Handeln von Jörg Kraußlach stellt offensichtlich eine Alternative dar zu dem kommunikativen Angebot von Lutz Roth. Als dieser mit einigen "kräftigen" Jugendlichen konfrontiert war, hatte er großes Glück:

"'Ich heiße Larry', sagte ich, 'ich bin der neue Hausleiter hier. Kann mir einer sagen, was hier los ist?'"
Ich streckte Schlacke die Hand hin.

Der nahm die Hand nicht an. Er bog den Oberkörper zurück, hielt den Kopf abschätzend schief und prüfte mich aus zusammengekniffenen Augen von oben bis unten, als wolle er die weichste Stelle an mir finden, um mich zu zerschlagen.

Ich hatte Angst. Die Prüfung kam mir so entsetzlich lang vor. Endlich lockerte er seine Haltung, kam heran, nahm mich mit seinem schweren Arm um die Schulter und zog mich in Richtung Büro. 'Also gut Kumpel, lassers'" (17).

Jörg Kraußlach handelt so, daß die 'Rocker' sich anerkannt fühlen können, einerseits als Rocker, die zurecht allgemein gefürchtet sind, andererseits auch als Mitmenschen, vor denen man eigentlich keine Angst haben muß. Indem er fragt, ob man sich "wirklich so viel" ängstigen müsse, bringt er zum Ausdruck, daß er glaubt, man müsse wahrscheinlich nur unter bestimmten Bedingungen vor ihnen Angst haben. Die Rocker werden als vernünftige Menschen geachtet, deren Motive zwar nicht ganz bekannt, aber deshalb doch auch interessant sind.

Die zweite Situation nach der Sachbeschädigung kann, auf der ersten aufbauend, so bewältigt werden, daß zwar weiterhin an ihre Vernunft und ihren in Wahrheit guten Kern appelliert wird, indem sie ohne polizeiliche Gewalt den Schaden, den sie verursacht haben, wiedergutmachen sollen, daß aber auch Enttäuschung über ihr Handeln artikuliert wird, weil es dem Klischee der Presse entspricht. Die Interaktion wird so frei von belastenden Hypothesen und geöffnet für einen anhaltenden Prozeß.

Auch in anderen Situationen werden die Rocker als die anerkannt und behandelt, die sie in Wahrheit sind, sein wollen und sein können. Jörg Kraußlach's Erfahrungen weisen also in eine andere Richtung als Lutz Roth's Erlebnisse. Kraußlach will eingreifen und nicht warten.

- Ich selbst komme in solchen Situationen in große Konflikte -

Da kann ihm auch Werner Helbig beipflichten. In einer Heimsonderschule hat er es mit "verhaltensgestörten Kindern" zu

tun. Seine pädagogische Aufgabe stellt sich ihm als ein Handeln dar, das gegen die Verhaltensstörungen gerichtet sein soll. Um dem Verhalten der Kinder eine andere Richtung zu geben, seien gemeinsame Arbeit, Kommunikation (24), Therapie (26), Intervention (31) und "Nacherziehung" (55) erforderlich. Dafür richtet der Sonderschullehrer im Kinderheim Projekte ein. In die Reihe der "schulischen Projekte" gehört das Projekt "Klassenzimmer" (25). Hierbei geht es um dessen Verschönerung und Gestaltung, damit sich alle in ihm wohlfühlen können. Dieses Projekt geht auf eine Art Gewohnheit des Lehrers zurück, es bildet "immer eine der ersten Aktionen" (26) in neuen Klassen.

"Ich bin mir im klaren darüber, daß ich sehr stark von eigenen Empfindungen und Erlebnissen während meiner Schulzeit ausgehe, wenn ich der Gestalt des Klassenzimmers solch große Bedeutung beimesse. Dies scheint mir jedoch legitim zu sein, denn in meiner ganzen Arbeit, sowohl in der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts als auch in der Bewältigung auftretender Schwierigkeiten, bin ich immer wieder gezwungen, aus der Identifikation mit den Kindern heraus zu handeln und Konflikte zu lösen, um eine Basis für lustbetontes Lernen schaffen zu können".

An dieser Stelle deutet sich schon an, daß Helbig wie Uli Puritz als konkrete Person handelt und dabei auch wie Lutz Roth die eigenen Bedürfnisse einkalkuliert, ohne allerdings jene professionelle Distanzierung zu leisten.

Ein Konflikt entsteht anläßlich der Beschaffung eines Rundfunkgerätes. Nachdem im Klassenverband die Idee geboren worden ist und drei Schüler ein interessantes Objekt ausfindig gemacht haben, handelt einer von ihnen im Alleingang und eignet sich das "Klassenradio" an. Darüber kommt es unter den Kindern zu einem Rechtsstreit, in den auch Helbig hineingezogen wird:

"Ich selbst komme in solchen Situationen als Lehrer und Mensch in große Konflikte, denn einerseits sehe ich meine Absicht vereitelt, durch Schaffung von Gemeinschaftseigentum neue Bezüge zur Schule und zu Besitz überhaupt herzustellen, andererseits werde ich aber auch in eine Schiedsrichterstellung gedrängt, in welcher ich mir leicht den Zugang zu den schwierigsten Kindern verbauen kann. Hinzu kommt noch die vordergründig völlig verständliche Reaktion mancher Kinder, die sich plötzlich

auf die Seite der Besitzbeanspruchenden stellen, weil sie sich so sehr mit ihm und seinem Streben identifizieren, daß das neue Bewußtsein von der Bedürfnisbefriedigung im kollektiven Wert völlig negiert wird. Ich fühle mich dann manchmal so verletzt, daß ich am liebsten alles hinwerfen würde, um mir andere Kinder zu suchen, die nicht solche Schwierigkeiten machen. Dann ist entweder ein Donnerwetter fällig oder es trieft von Moral. Meist endet es damit, daß ich selbst über meinen Ärger lachen muß und nun versuche, mit den Kindern zusammen eine Lösung zu finden, die sowohl der Gruppe als auch den Ansprüchen des fordernden Kindes gerecht wird" (30).

Der versöhnliche Ausgang kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß Werner Helbig zerrieben zu werden scheint zwischen der Aufgabe der Nacherziehung und seiner identifikatorischen Haltung. Denn es spielt eine große Rolle, daß er seine Ideale, hier z.B. das Gemeinschaftseigentum zu schaffen, unbedingt durchsetzen will. Wie Uli Puritz arbeitet er sich an den Kindern ab.

- Es muß danach gehandelt werden, daß nur der Jugendliche eine Beziehung aufkündigen kann -

Die Sozialarbeiter um Jörg Kraußlach gehen anders vor. Ihre Konzeption läßt sich auf den Nenner bringen, die bisher negativen Erfahrungen der Rocker nicht zu bestätigen und ihnen "neue Erfahrungen" zu ermöglichen. Diese Intention konkretisiert sich in zahllosen Handlungsregeln (Job-Günter Klink denkt an seine zähen Regelungsversuche.). So sollen grundsätzlich keine Hausverbote erteilt werden:

"Die Jugendlichen haben die Erfahrung gemacht, daß sie aus Gaststätten und Jugendhäusern per Hausverbot ausgeschlossen werden. Diese Erfahrung wird auf alle Einrichtungen übertragen und ihre Bestätigung provoziert" (52).

Sie dürfen unter keinen Umständen existentiell bedroht werden:

"in seiner Existenz ist bedroht, wer materiell nicht abgesichert ist. Er wird für Verhaltensmodifikationen kaum Zeit und Kraft haben. Das gilt auch für denjenigen, der mit Beziehungsverlust und Liebesentzug bedroht wird:
'Wenn du nicht sofort tust, was ich will, möchte ich

mit dir nichts mehr zu tun haben' oder 'ich zeig dich an' usw.. Wie viele Katastrophen wurden durch Mitarbeiter angerichtet, die sagten: 'Nun habe ich die Nase voll und keine Lust mehr'. Sie haben die Jugendlichen zurückgestoßen und schwerer verletzt als ein Faustschlag. Wir müssen alles vermeiden, was Jugendliche in dieser Weise diszipliniert. Es muß danach gehandelt werden, daß nicht wir, sondern nur der Jugendliche eine Beziehung aufkündigen kann" (64).

Eine weitere Regel lautet, die Gruppe und der einzelne seien gleichermaßen zu beachten. Der strenge hierarchische Aufbau der Rocker-Gruppen verbietet es den Sozialarbeitern, sich einzelner Jugendlicher in ausschließlicher Weise anzunehmen, es könnten Schwierigkeiten mit der Gruppe entstehen.

"Ist bekanntgeworden, daß ein einzelner Jugendlicher z.B. für eine Sachbeschädigung verantwortlich ist, kann man sich nur bedingt an ihn allein wenden. Die ganze Gruppe muß in die Lösung des Problems einbezogen werden" (57).

Diese Regeln haben nur wenig mit jener "Enthaltsamkeit" zu tun, die Lutz Roth in Zuffenhausen übte. Auch die Konfliktlösungen von Werner Helbig haben diese Signatur nicht.

- Ich versuche, mit Dieter wieder in engeren Kontakt zu kommen -

Er berichtet über sein Projekt "Meerschweinchen-Club". Er ist ein Zweckverband der Kinder, der das "Futter- und Pflegeproblem" (42) regelt und arbeitsteilig organisiert. Von den 19 Kindern, die im Heim leben, sind 17 Mitglieder. Helbig mißt der konsequenten Anwendung der selbst gegebenen Regeln große Bedeutung bei und sieht darin ein Stück "Erziehung zur Verantwortung" (45). Als Dieter, der "Vorsitzende" des Clubs, seine Arbeit auf andere abzuwälzen begann, wurde eine Versammlung einberufen. Wir geben Helbig's Schilderung wieder:

"Dieter benötigt erst eine geraume Zeit, bis er die Sitzung eröffnet, und redet dann auch nur so herum. Als wir die Diskussion auf ihn bringen, explodiert er sofort und beschuldigt uns, wir wollten ihn nur schikanieren. Bei anderen sei auch oft ein Auge zugedrückt worden. Offensichtlich hat er Angst, daß wir ihn aus dem Verein

ausschließen werden. Andererseits scheint ihn aber auch die mit einem Ausschluß verbundene Entlastung von all den mit der Mitgliedschaft in unserem Meerschweinchen'Club verbundenen Verpflichtungen zu reizen, denn nachdem er zuerst vorschlägt, daß er von nun an allein füttern wolle, macht er sofort einen Rückzieher und meint, daß dies im Winter eine zu große Belastung für ihn sei; denn da müßte er ja zweimal in der Woche Gemüseabfälle aus der nahen Ortschaft ins Heim schleppen! Dieter befindet sich in einem großen Konflikt, der etwa so zu beschreiben ist: 'Soll ich mich aus dem Club rauswerfen lassen, obwohl ich doch gar nicht gerne arbeite?' Er sitzt da, kaut nervös an seinem Füller herum, schaukelt ununterbrochen mit seinem Stuhl, sagt überhaupt nichts mehr und reagiert selbst dann nicht, als ihm eine Erzieherin vorschlägt, ihm bei der Fütterung zu helfen. Schließlich trägt er den Wunsch vor, wir sollten entscheiden, was mit ihm geschehen soll" (46).

Daraufhin wird ein Antrag gestellt (von Frau Helbig), Dieter aus dem Club auszuschließen. Dieser willigt sofort ein. Aber da interveniert Helbig:

"... ich kann mich damit nicht einverstanden erklären und versuche, mit Dieter wieder in engeren Kontakt zu kommen. Ich erzähle ihm noch einmal, was wir bisher schon alles im Meerschweinchen-Verein geleistet haben. Daraufhin entschließt sich Dieter dazu, in der nächsten Woche alleine zu füttern. Danach wolle er allerdings austreten. Gerade das will ich aber verhindern. Ich erkläre ihm deshalb, daß ich seinen Austritt nicht akzeptieren kann und daß ich ihn dazu zwingen werde, sowohl nächste Woche als auch in Zukunft seinen Fütterdienst zu erfüllen. Dieter wird wütend, schreit immer wieder, daß man ihn zu nichts zwingen könne, und verläßt schließlich das Zimmer, um in den Fernsehraum zu gehen. Daraufhin beschließen wir einstimmig, auch dorthin zu gehen, denn wir wollen von Dieter eine eindeutige Erklärung, daß er in Zukunft seine, schließlich auch von ihm selbst mitbestimmten Pflichten erfüllen wird. - Die ganze Sitzung hat über drei Stunden gedauert".

- Ich habe nur noch die Möglichkeit gesehen, Dieter zu seinem Wort zu zwingen -

Werner Helbig erklärt sich in dieser Angelegenheit näher. Dieter sei eines der gestörtesten Kinder im Heim, tückisch und hinterlistig, immer darauf bedacht, Vorrechte zu erkämpfen.

"Er will frei sein von jeglicher Verpflichtung, fühlt sich durch konkrete Zusagen in seiner Entscheidungsfreiheit eingeengt und sagt deshalb lieber 'vielleicht'. Dies gibt ihm die Möglichkeit, jederzeit das zu tun, was er will, ohne dabei in Gewissenskonflikte zu kommen" (47).

Der Ausschluß aus dem Verein hätte eine totale "Pleite" für ihn bedeutet, es wäre ein "Prestigeverlust" (48) gewesen.

"So habe ich als letzten Rettungsversuch nur noch die Möglichkeit gesehen, Dieter zu seinem Wort zu zwingen".

Dieser Schritt, die Aufforderung zum Gehorsam, war offenbar wirkungsvoll, Dieter kam

"... voll unseren Forderungen nach"

und wurde schließlich

"... einer der Aktivsten bei der Vorbereitung unseres neuesten Projektes".

Für Werner Helbig war diese Situation problematisch:

"Ich muß zugeben, daß mich dieser Kampf sehr mitgenommen hat, weil ich nicht sicher war, ob Dieter nicht doch noch ausbrechen würde".

Jörg Kraußlach versucht, solche Situationen prinzipiell zu vermeiden, in denen Jugendliche negative Erfahrungen bestätigt finden. Werner Helbig ist demgegenüber in seinen Forderungen an Dieter ganz sicher und eine negative Erfahrung erspart er ihm auch nicht: Eine dem Hausverbots-Verbot Kraußlach's entsprechende Regelung kennt er nicht.

Im Vergleich mit den Bedingungen, unter denen das Heimpersonal arbeitet, ist der Lehrer "unabhängig". Er betont seine "Freiheit" von den Einflüssen der Anstaltserziehung und seine Unabhängigkeit in der Art und Weise, sich seine Arbeit nach Belieben einzurichten. Das scheint ihn von Uli Puritz zu unterscheiden, der seine persönliche Identität mühsam gegen die Institution verteidigen muß. Der Radio-konflikt und der Meerschweinchen-Streit sind aber geeignet, die Unabhängigkeitsbehauptung ein wenig in Frage zu stellen. Warum sollte Dieter eigentlich nicht die Freiheit bekommen, aus dem Club auszutreten, zumal sein Interesse an ihm hinreichend groß zu sein schien, so daß er vermut-

lich von allein zurückgekommen wäre? Warum hat man ihm nicht erst einmal den "Vorsitz" entzogen? Warum brachte der Radiodiebstahl den Lehrer eigentlich in eine Schiedsrichterstellung mit der geschilderten Verletzbarkeit? Warum endeten beide Situationen damit, daß die betroffenen Schüler "wütend" waren und der Lehrer sich "mitgenommen" fühlte?

- Ich versuche mit den Kindern Modelle zu schaffen, die der Überprüfung an der Realität nicht mehr so sehr bedürfen -

Die Handlungsbeschreibungen belegen, daß Lehrer und Schüler unter einem deutlich spürbaren, überfordernden Handlungsdruck stehen, der in nichts dem "Streß" des Junglehrers Puritz nachsteht. Dies ließe sich auch anhand anderer Projekte zeigen. Sie bilden gleichsam eine "Institution" in der Institution Heim. Anstelle einer pädagogischen Kooperation zwischen Heim und Heimschule treten Rivalitäten auf (vgl. 45, 53), wie wenn der "professionellen Anstaltserziehung" (19) die Überlegenheit des "direkten" (Puritz), "engagierten" (Helbig), identifikatorischen Handelns einer "feste(n) Bezugsperson" (20) demonstriert werden soll. Es scheint, als ob Helbig seine Ideale in einem Freiraum gegen die Institution retten will und daß er die Kinder um seiner aktuellen Handlungsfreiheit willen braucht. Während Uli Puritz seine Handlungsfreiheit gegen die Institution Grundschule erkämpft, sucht der Sonderschullehrer sie gegen die Institution Kinderheim zu verteidigen. Er will für die Kinder, hierin Konrad Wünsche nicht unähnlich, "Modelle" schaffen,

"in welchen sie sich gewissermaßen in Eigenregie, aber unter meiner Obhut, Regeln und Gesetze geben, die der Überprüfung an der Realität ihrer Umwelt nicht mehr so sehr bedürfen, weil sie aus der Realität eines dynamischen Miteinanders hervorgegangen sind" (40).

Auf den ersten Blick scheint Kraußlach auch dahin zu tendieren. Für ihn und seine Kollegen ist die Bereitschaft gegeben, mit den Jugendlichen zu leben. Dies bedeutet nicht

allein, einen Bereitschaftsdienst "rund um die Uhr" auf sich zu nehmen, sondern auch, eine Art Sitte zu entwickeln, an der sich alle orientieren können. Unter der Überschrift "Anders sein als Kneipe - mehr sein als Kneipe" (54) werden organisatorische Regeln eingeführt, die im Jugendclub gelten, z.B. kein Konsumzwang, keine Tischbedienung, sofortige Bezahlung, keine Gläser, Mitbeteiligung am Thekenbetrieb, Eintrittsgeld, Öffnungszeiten etc.. Diese Regeln entspringen zweifellos der Einsicht der Sozialarbeiter, andere Regeln sind dagegen originär "rockertypisch":

"Zu Anfang unserer Arbeit haben wir nicht gewußt, welche Bedeutung das Ehrenwort für die Jugendlichen hat. Wollten Jugendliche uns versichern, daß es ihnen wirklich ernst sei mit der Einhaltung einer Abmachung, gaben sie uns ihr 'Rockerehrenwort', so etwa, wenn sie nach offizieller Kellerschließung noch länger dableiben wollten. Mit dem Ehrenwort versicherten sie, daß wirklich nichts passieren würde. Aber auch die Verwaltung der Kasse, wichtige Terminabsprachen und Dinge, die nicht weitererzählt werden sollten, wurden mit dem Ehrenwort abgesichert" (88).

Der Ehrenkodex der Jugendlichen ist von großer Bedeutung für das Zusammenleben im Club. Die Sozialarbeiter erfahren, daß sie ein Ehrenwort niemals erpressen durften wie z.B. die Richter, die Jugendliche auf Ehrenwort nach Hause schicken (vgl. 90). Die Rocker geben es von sich aus und jeder kann sich darauf verlassen.

Diese "Sitte" kann im Verein mit den Verhaltensvorschriften, die im Club gelten, dazu beitragen, neue Erfahrungen eines gewaltlosen Miteinanders zu ermöglichen. Ein Konfliktfall ließ sich z.B. lösen, indem der Sozialarbeiter überzeugend beide Teilsitten vertreten konnte gegenüber zwei Jugendlichen, die ihn in den "Teufelskreis" der Aggression hineinreißen wollten.

Wenn wir noch einmal auf das "dynamische Miteinander" bei Werner Helbig zurückkommen, so zeigten die Projekte, daß unter seiner souveränen "Obhut" eine Sitte installiert werden sollte, die den Kindern fremd war. Das Modell des pädagogisch-therapeutischen Freiraums war inmitten des Kinderheimes eine Fiktion, ähnlich dem Freizeitangebot von Ursula

Jacob und Dörthe Peter. Der Bau der Blockhütte, mit dem die Kinder anfangs geködert wurden, entsprach einem durchaus üblichen Handlungsmuster im Heim: Arbeiten und andere Tätigkeiten sind in den Erziehungsgruppen ohnehin an der Tagesordnung und erzieherische Prozesse haben immer nur beiläufigen Charakter. Anders verhielt es sich mit dem Unterrichtsangebot: In Verkennung der Selbstständigkeit der Kinder und ihrer Freizeitbedürfnisse konnte es für sie nicht attraktiv sein, in den frühen Abendstunden etwas schreiben zu sollen. Während Konrad Wünsche eine "Rechtsordnung" in der Schule sehr wohl einführen konnte, fand Werner Helbig bereits eine Sitte vor, die des Kinderheimes und der in ihm lebenden Kinder. Hätte er unter dieser Voraussetzung nicht wie Lutz Roth diese Sitte, wie der Sozialarbeiter es ausdrückte, an "etwas Pädagogisches" anbinden können? Gegenwärtigen wir uns aber, was Lutz Roth dabei erreichte:

- Es bleibt mühsam, Enthaltensamkeit zu üben und geduldig zu sein -

Wie er einmal von der Mutter eines Jugendlichen um Rat gefragt wurde, ließ er sich dazu hinreißen, ihr zu sagen, was er von der Sache hielt. Es ging darum, ob die Tochter mit einem Strafantlassenen zusammensein durfte, der Vater war dagegen.

"Konnte ich jetzt, mitten auf der Straße, in einem Gespräch, das in fünf Minuten vorbei sein würde, meine eigenen Zweifel ausbreiten? Zugaben, daß ich es auch nicht weiß? Sie hatte mich gefragt und ich gab eindeutig Antwort. Ich bat sie, die beiden zu unterstützen ... Meine noch junge Ambivalenz in bezug auf Orientierungsfragen war verflogen. Ich hatte mich in die Rolle des Helfers - breit aus die Flügel beide - drängen lassen und gab Ratschläge" (II, 32).

Als Daraufhin Schwierigkeiten eintraten, erkannte Roth, daß es wohl besser gewesen wäre, wie Friedel Thiekötter alias Stdr. Theising, nicht einzugreifen:

"Es bleibt schwierig da zu warten und nicht einzugreifen, wo man die Gründe für das Unglück anderer Menschen förmlich mit Händen glaubt greifen zu können. Es bleibt mühsam, in unserem sonst von Hilfsbereitschaft

triefenden Beruf Enthaltsamkeit zu üben und geduldig zu sein bis jene, denen ihre Situation unerträglich geworden ist, die ihnen gemäße Form der Veränderung gefunden haben. Es bleibt anstrengend, dabei zu sein, nicht für andere handeln zu wollen und dennoch nicht untätig zu sein".

Die therapeutische Orientierung Lutz Roth's geht also einher mit einer geduldischen Bereitschaft, notfalls mitanzusehen, daß man nichts ausrichten kann. Er nennt dies auch "Arbeit im Vorfeld" (27). Eine aufschlußreiche Parallele ergibt sich aus der Sicht Christa Dericum's, hatte sie doch im Umgang mit Fritz ebenfalls Enthaltsamkeit geübt.

- *Wir sprechen kaum noch über Beruf, Politik, Theater* -

Aber beide Adoptivkinder machten sich unentwegt bemerkbar und forderten sie zum erzieherischen Handeln heraus. Auch wenn sie sich nicht so auffällig benommen hätten, in jeder anderen Familie ist die Erziehung von Kindern immer auch belastend. Andere Tätigkeiten sind nun einmal vorrangig auszuführen: der Haushalt, die Rolle des Gastgebers (vgl. 71), die Schreibarbeiten des Vaters, die Tischsitte - an allen Tätigkeiten muß sich das erzieherische Handeln gleichsam anhängen. Bei den Dericums heißt es allerdings:

"P. und ich sprechen kaum noch über Beruf, Politik, Theater, Universität, nicht mehr über uns selber, ohne daß der 'Störfaktor', 'Hospitalismus', sind eindringt" (68).

Drohte das "Pädagogische" im Handeln Christa Dericums etwa verlorenzugehen, weil sie die Priorität der Erwachsenentätigkeiten nicht klar ausspielte? Drohte unter entgegengesetztem Vorzeichen Lutz Roth auch das "Pädagogische" zu verlieren, weil er andere Handlungsbereiche in ihrer Wichtigkeit allzu hoch veranschlagte? Glaubte dann Werner Helbig erziehen zu können, wie es Lutz Roth hätte tun sollen, indem er nämlich andere Handlungsbereiche an "etwas Pädagogisches" zu knüpfen suchte? Konnte er nicht in Wirklichkeit gar nicht anders handeln als Christa Dericum, es sei denn, er hätte für alle Beteiligten unmißverständlich eine Schul-

veranstaltung durchgeführt? Dann wäre der "Fall Dieter" für Friedel Thiekötter jedenfalls gut verständlich.

"Wenn man in eine Klasse geht, denkt er, sich umschaut, hat man schon gleich eine Person, zu der man spricht, von der man erwartet, daß sie sich meldet und zu einem spricht; oft wird man enttäuscht und weiß im nachhinein nicht, warum gerade der oder die zum Lieblingsschüler wurde, so plötzlich, so überhastet. Dann wendet man sich ab, mutlos; hält Ausschau nach jemand anderem, an den man sich halten könnte" (41).

Lieblingsschüler haben es schwerer als andere, denkt Theising, sie müssen ihre Stellung dauerndberechtigten und die Liebe des Lehrers erwidern:

"Lehrer werden zu Tode betrübt, wenn sie sehen, daß das, worauf sie warten, nicht einmal erkannt, geschweige denn ausgeführt wird" (44) ...

E. DER KATEGORIALE BEFUND DER VERGLEICHENDEN AUSWERTUNG
PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNGSLITERATUR IN SEINER BEDEUTUNG
FÜR EINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE HANDLUNGSFORSCHUNG

I. PROFILE DER ERFAHRUNGSRATIONALITÄT ODER:
DIE HANDLUNGSTHEORETISCH-RELEVANTEN IMPULSE
PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNGSVERSTÄNDNISSE

1.0 Die handlungstheoretische Fragehaltung als Resultat
der handlungshermeneutischen Auswertung

An dieser Stelle, wo die Simulation eines Erfahrungsaustausches ein Ende gefunden hat, ist es nicht ganz leicht, den Faden der Untersuchung wiederaufzunehmen. Denn die "Diskussion" verlief zuletzt im Sande, ohne daß alle in ihr aufgeworfenen Probleme bereits "ausdiskutiert" werden konnten, ja, vieles ist in der Tat bloß "andiskutiert" worden. Andere zusätzliche Erfahrungsbeiträge hätten manche offengebliebenen Fragen einer Beantwortung näherbringen können, im übrigen hätte die Diskussion durch sie auch einen anderen Verlauf genommen und die Akzente verlagert. Daran wird deutlich, daß letztlich der Zufall oder besser meine Assoziation die "Wortmeldungen" diktierte. Auf diese Weise wandelte sich die sprachhermeneutische Erfahrungsauslegung, für die ich die "Regeln" bereitgestellt hatte, in eine Art Praxishermeneutik,

"die pädagogisches Handeln als das, worin sich die Handelnden (immer schon) erfahren, interpretiert und, interpretierend, selbst sprachliche Texte erzeugt" (Bokelmann 1979, 130).

Jene Regeln traten dabei zwar nicht außer Kraft, aber die Diskussion sollte auch nicht allein um ihrer Einhaltung willen geführt werden. Manche Interpretation ließ sich aus den zitierten Diskussionsmaterialien gar nicht unmittelbar evozieren, die klärenden Bezüge brachte erst der übergreifende "Kommentar" hervor. So ist "rhapsodisch" (Johannsen; vgl. Schmied-Kowarzik/Benner 1969, 27), durch "Zusammenstel-

len, Vergleichen, Kombinieren und Verallgemeinern" ein(!) möglicher "Gesamterfahrungsbericht" entstanden, in dem sich vielleicht zentrale Probleme und Chancen pädagogischen Handelns aus der Sicht der Praktiker und im Gebrauchskontext ihrer Berichte kundtun, freilich ohne bereits so scharf profiliert zu sein, daß das Handlungsfundament der Erfahrungsmitteilungen in aller Klarheit zutage tritt. Auch daß erzieherische Handlungserfahrung sich eine ihr angemessene, typische Textform sucht, was es ja zu beweisen galt, wird im Diskussionsfluß kaum deutlich geworden sein. Hier den Faden der Untersuchung wiederaufzunehmen kann daher nur heißen, die Fäden der Diskussion weiterzuspinnen und ihre oben angekündigte, jedoch latent gehaltene Systematik bei konsequenterer Regeleinhaltung freizulegen. Ich werde also im folgenden dazu übergehen, die Diskussionsbeiträge und natürlich auch die Gesichtspunkte der "Diskussionsleitung" auf einer "Metaebene" noch einmal durchzumustern, - ohne also die Diskussion als solche weiterzuführen. Die Fragerichtung dieses ersten Teiles der letzten Untersuchungsetappe gilt ja, wie ich eingangs skizziert habe, der Applikation des Erfahrungswissens der erzieherisch Handelnden durch die erziehungswissenschaftliche Handlungstheorie. Damit soll die Problemebene der wissenschaftlichen Vernachlässigung Pädagogischer Erfahrungsliteratur im Lichte des vorausgegangenen Untersuchungsschrittes mit der Absicht angegangen werden, ihr durch den Aufweis einer besonderen, handlungstheoretischen Relevanz des praktischen Erfahrungswissens entgegenzuwirken.

Im zweiten Teil wird es um die empirische Qualität der Erfahrungsberichte gehen, auch in der Absicht, der wissenschaftlichen Vernachlässigung durch Auszeichnung spezifischer, handlungsempirischer Gütekriterien den Boden zu entziehen. Der letzte Schritt kann dann in knapper Form Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Handlungsforschung aufzeigen, die von Pädagogischer Erfahrungsliteratur bzw. von Erfahrungsberichten in angemessener Weise Gebrauch macht.

Alle drei Teile verstehen sich auch als die kategoriale Quintessenz der vergleichenden Auswertung. Sie suchen nicht zuletzt die Triftigkeit der oben entworfenen genetischen Theorie des pädagogischen Erfahrungstextes und der aus ihr gewonnenen Auswertungsverfahren zu erweisen. Zunächst soll also die "Theorie" der Praktiker mehr als bisher profiliert werden.

2.0 Angelpunkte pädagogischer Erfahrungs rationalität

Mit Blick auf Erfahrungstexte von Makarenko, Korczak, Neill, Herndon, Klink und Wünsche räumt Hartmut von Hentig, dem es in besonderer Weise um eine "Rehabilitierung der Erfahrung" zu tun ist, ein,

"daß die mitgeteilte Erfahrung dieser Leute ihrerseits einer 'Theorie' folgt" (Hentig 1982, 59f.).

Die theoriegeladene Rationalität Pädagogischer Erfahrungsliteratur ist freilich so unbestreitbar wie der Gemeinplatz über die Theoriehaltigkeit der Praxis. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik gründete auf ihn ihre Forschungsstrategie und entwickelte ihre Terminologie aus den in der Erziehungswirklichkeit vorgefundenen Kategorien bzw. aus den im praktischen Handeln selbst enthaltenen Theorieelementen.

"Jeder Praktiker, der Erfahrungen macht, hat eine Voreinstellung, mit der er an das Tun, an den Vollzug des pädagogischen Aktes herangeht. Diese Voreinstellung wirkt wie die Versuchsanordnung bei einem Experiment. Jede Praxis, in unserem Falle also die erzieherische Einwirkung im 'pädagogischen Akt', ist geladen mit Theorie, fließt heraus aus Theorie, wird gerechtfertigt durch Theorie - aber nun durch die Theorie des Praktikers, über die er verfügt, die er gewonnen und sich erarbeitet hat, die ihm aus seiner Umgebung zufließt, aus der Überlieferung seines Standes, der Schule, seines Volkes usw.. Der Praktiker handelt in Wahrheit ständig aus Theorien, und das kann auch gar nicht anders sein, es ist vollständig in der Ordnung" (Weniger 1953, 11f.).

Die weitergehende Differenzierung von Erich Weniger zwischen graduell voneinander unterschiedenen "Gemengelagen von Theorie und Praxis" (vgl. Scheuerl 1979, 109; Benner

1978, 207f.; Blankertz 1982, 268f.) läßt sich leicht, aber ein wenig modifiziert, auch auf pädagogische Erfahrungsberichte übertragen. Sie bilden "Theorien zweiten Grades", die das formulierte Handlungswissen des Praktikers umfassen. Aber sie enthalten aufgrund des konstruktiven Ausgangs von der Primärerfahrung noch Hinweise auf die "Theorien ersten Grades", welche die implizite, d.h. unausgesprochene, dem Handeln immanente Rationalität meinen. In der handlungshermeneutischen Auswertung versuchte ich im Rückgang von der "Theorie zweiten Grades" zu der in ihr eingeschlossenen "Theorie ersten Grades" vorzustoßen, allerdings nicht in der mechanischen Bewegung von einer Theorieebene zur anderen, sondern im Zuge einer Explikation von Erfahrungsvorgängen, die sich auf einem (vorwissenschaftlichen) Empirietheorie-Kontinuum abspielen. Ich habe die hermeneutische Fragehaltung damit schmackhaft zu machen versucht, daß ich in Aussicht stellte, die als Erfahrungsaustausch auf den Weg gebrachte Auswertung könne in Alltagsberichten den Vorgang der pädagogischen Erfahrungsbildung erschließen, in Lageberichten die pädagogische Erfahrungsaufmerksamkeit und in Praxisberichten die pädagogischen Erfahrungsüberzeugungen. In dieser Distinktion bekunden sich, soweit sie sich bereits als stimmig erwiesen hat oder sofern sich ihre Gültigkeit noch herausstellen wird, verschiedene, "theoretisch" relevante Erfahrungsverständnisse. Sie gehen, zwischen beiden Theoriegraden vermittelnd, auf spezifische Problemlagen des Handelns zurück, in denen allein die Praktiker sich auskennen. Diese, hier nun herauszuarbeitenden Problemzonen können als die Angelpunkte pädagogischer Erfahrungsrationalität gelten, die vermittelnden Vorgänge als die eigentlichen Triebfedern zu ihrer Bewußtwerdung. Denn ohne den Rückbezug auf die Primärerfahrung als der "Theorie ersten Grades" wäre die "Theorie zweiten Grades" bloß eine abgehobene Erfahrungslehre, der nichts mehr "zufließt"; ohne die "Theorie zweiten Grades", dem, was durch die Erfahrungserweiterung im Schreibkontext hinzugefügt wird, bestünde allenfalls eine stumme Ahnung von gewissen unterschwelligem

Leitvorstellungen. Und nicht die "Kongruenz" zwischen beiden Theoriegraden, wie es Erich Weniger vorschwebte, ist als Ziel anzustreben (vgl. Benner 1978, 209), vielmehr gilt es, ihre Spannung auszuhalten und fruchtbar zu machen. Ich will im folgenden resümieren, welche Befunde zur Erfahrungsrationalt t der Erfahrungsdiskussion zu entnehmen sind.

2.1 Die Theorieperspektive der alltäglichen Erfahrungsbildung: eine Erfahrungsrationalt t der pädagogischen Entscheidung

In der Berichterstattung über eigenes pädagogisches Handeln, wie sie in der fingierten Diskussion stattfand, lag bei einigen "Teilnehmern" das Erfahrungsinteresse zugrunde, den Gang ihrer Erfahrungen in seiner Kontinuität und in seinen Phasen aufzunehmen. Die damit einhergehende, skizzierende Erfahrungssprache leistete eine permanente Besinnung auf die alltäglichen Möglichkeiten pädagogischen Handelns. Am Ende solcher Chroniken, genauer: Sisyphosberichte, als Summe der gewachsenen Schreiberfahrung, war die Erfahrungsbildung der Autoren dokumentiert: Sie hatten, um die Erfahrungsmotive noch einmal zu rekapitulieren, in Erfahrung gebracht, daß Fortschritte im Hauptschulunterricht sich nur sehr mühsam realisieren ließen, wie Job-Günter Klink erleben mußte; daß sich die Öffnung für soziale Lernprozesse äußerst anstrengend für den Lehrer, hier für Peter Held, ausnahm; von der kr ftezehrenden Integration zweier Adoptivkinder wußte Christa Dericum zu berichten.

Die Diskussion ihrer schweren Erfahrungen bezog dann jeweils die besinnliche Erfahrungssprache auf die gesamte Erfahrungsreihe zurück. Dabei zeigte sich, daß diese Konstellation von Erfahrungsinteresse und Erfahrungsweise dem Interpretieren die Sondierung pädagogischer Entscheidungsmöglichkeiten gewährt. In der Spannung zwischen der aktuellen Be-

sinnung des Berichterstatters auf sein Handeln und der Gesamtaufnahme der Konsequenzen des Handelns eröffneten sich Aussichten sowohl auf das Entscheidungsspektrum und auf mögliche Fehlentscheidungen als auch auf die diesbezügliche "Theorie" der Handelnden. Trotz kräftiger Erfahrungsanstöße bestand also aufgrund fraglich gewordener Entscheidungen jene starke Distanz, die die Wahl des chronologischen Verfahrens mitvoraussetzt (vgl. S. 62). Der Handlungskontext wurde einfach als eine Problemzone pädagogischer Entscheidungen erfahren und als solche erhoben. Daß Peter Held seine Entscheidungsspielräume bescheiden einschätzte, hing damit zusammen, daß die Bemühung um eine methodische Öffnung des Unterrichts und um angemessene Anforderungen an seine Schüler aufgrund einer Vielzahl von Faktoren nicht leicht umzusetzen war; viele Entscheidungen blieben ohne Resonanz. Christa Dericum fand sich mit der Entscheidung für die Adoptivkinder bereits ausgelastet und versäumte ein Eingreifen aus pädagogischer Autorität. Job-Günter Klink erfuhr den Schualltag als voll von Entscheidungsanlässen und erlag dank seiner Vorliebe für pädagogische Gegenwirkungen ein wenig der Gefahr der Überforderung der Hauptschüler. Die "Fälle" von Gisela, von Heinz und Fritz mögen die Differenziertheit des erzieherischen Problems angemessener Entscheidungsfindung signalisieren. Ich komme zur zweiten Autorengruppe.

2.2 Die Theorieperspektive der sinnlichen Erfahrungsaufmerksamkeit: eine Erfahrungsrationalität des pädagogischen Takts

Anderen Autoren lag vornehmlich daran, ihre Erfahrung nicht, wie es in der stetigen Besinnung auf die täglichen Ereignisse angelegt ist, distanzierend zu vergegenwärtigen, sondern in den sinnlichen Abdrücken zu fixieren, die sie am eigenen Leib hinterlassen hat. Die Szenen wurden im Erfahrungsinteresse jener Frontgeschichten, von denen hier die

Rede ist, nicht als Stoff einer jeweils aktuellen Besinnung aufgereiht, sondern sie flossen als Kompositionsmaterial in ein mehr oder weniger geschlossenes Gesamtbild ein.

Die Berichterstatter gaben damit ihrer Erfahrung Ausdruck, daß eine glückende Interaktion mit den Schülern dem Lehrer Kraft verleiht (Iris Mann), daß das Lehrerleben von Zweifel und Einsamkeit überschattet ist (Friedel Thiekötter), oder daß die Schule am ehesten mit einer Art pädagogischer Lebensphilosophie bewältigt wird (Artur Schütt).

Die Diskussion ihrer existentiellen Erfahrungen setzte dann allerdings die jeweils getroffene Erfahrungsauswahl in ein kritisches Verhältnis zum Erfahrungsraum. Diese Konstellation von interessegeleiteter Erfahrungsauswahl und der Erfahrungsweise einer Aufnahme von Erfahrungsräumen begünstigt nun offenbar die Ausdeutung des Einfühlungsvermögens der Handelnden. Indem das, was ihnen besonders wichtig war, mit dem "Gesamtbild" verglichen wurde, wurde der Handlungskontext als ein Bewährungsfeld pädagogischen Takts erschlossen. Die Ambivalenz zwischen der Struktur der Gesamtsituation und der Betroffenheit im Augenblick warf ein Licht auf Varianten des pädagogischen Takts. Diese bezeichnen eine Problemzone des Handelns, die starke Erfahrungsanstöße hinterließ, welche eingehend reflektiert werden konnten (vgl. S. 62/63).

Wenn Iris Mann sowohl bei der Verhinderung der Drangsalierung eines Schülers als auch im gemeinsamen Handeln mit der Klasse die eigene Person als betroffene einbrachte, so zeigte sie, daß es taktvoll sein kann, sich als Lehrer(in) den Schülern auszuliefern. Daß Friedel Thiekötter umgekehrt ein Gefühl für Distanz aufbrachte, ein Gespür dafür, wo Zudringlichkeit in pädagogischer Interaktion beginnt, und gleichzeitig den Traum vom Miteinander aushält, zeigte ebenfalls eine Form pädagogischen Takts. Sie kommt in seinen Gedanken zur Finalität pädagogischen Interaktion zum Ausdruck, hat aber etwas Erzwungenes: Die Aufgabe dieses Lehrers wird ja doch institutionell erschwert, sein Einfühlungsvermögen füllt so gesehen nur die Lücken des Schulsystems. Der Schul-

leiter Artur Schütt unterstrich demgegenüber das riskante Curriculum des Schülerlebens und die Aufgabe, die Lächer im Stundenplan jedes Schülers mitzubedenken.

Diese Gruppe von Berichterstatlern beleuchtete insgesamt das Erziehungsproblem als eines der - für die Bildung der Kinder und Schüler wichtigen und von da aus zu beurteilenden - richtigen Justierung des "Abstandes" (Thiekötter) zu ihnen.

2.3 Die Theorieperspektive der pragmatischen Erfahrungsüberzeugungen: eine Erfahrungsrationalität der pädagogischen Routine

Einer dritten Gruppe von Berichterstatlern war die Präferenz für Urteile eigen, die, bezogen auf eine bestimmte Fragestellung und gleichsam aus dem Vollen der Primärerfahrung schöpfend, das wissensmäßige Substrat ihrer Erfahrung darstellten. Die Auswahl von geeigneten Belegen sollte den Aufklärungswillen bezeugen, leistete aber zugleich eine Bestärkung der vorgefaßten Meinung. Auf diese Weise schob sich die allgemeine Erfahrungsüberzeugung der Handelnden in den Vordergrund.

Henning Kuhlmann beschwor die in der Wahrnehmung der Lehrerrolle liegenden Möglichkeiten, die Leistungsmotivation der Schüler über die Berücksichtigung ihrer Klassenlage zu fördern. Und Jörg Kraußlach zeigte, wie eine zupackende Jugendarbeit in einer lerntheoretisch abgesicherten Konzeption Anleitung findet.

Die Diskussion der prägnanten Erfahrungen rückte dann die Erfahrungssprache in das Licht der ausgewählten Belege. Dabei erwies sich diese Konstellation als günstig für die Interpretation der Routine bzw. der sicheren Geschicklichkeit der Handelnden. Offenbar begünstigt ein routiniertes Handeln, genauer die Erfahrung des Handelns unter diesem Aspekt, beim Schreiben eine schwache Distanz zum Handlungskontext sowie die Entbehrlichkeit besonders heftiger Erfah-

rungsanstöße. Indem ihre Aussagen an dasjenige im Handeln zurückgebunden wurden, was jene Aussagen abstützten sollte, enthüllte sich der Handlungskontext als eine Problemzone pädagogischer Routine. Die Spannung zwischen bestimmten zurechtgelegten Handlungselementen und der mit Überzeugung vorgetragenen Sentenzen ließ verschiedene Kriterien der Handlungssicherheit hervortreten: bei Henning Kuhlmann etwa die Entlastung des Lehrers durch die Kultivierung der Sozialbeziehungen unter den Schülern, bei Jörg Kraußlach der Aufbau eines geregelten Clublebens auf der Basis uneingeschränkter Anerkennung der Jugendlichen. Näherhin zeigte sich, daß diese Berichte wesentlich von pädagogischem Handeln in seiner Berührung mit anderen Handlungsbereichen, d.h. also in der Problematik seiner Einrichtung zeugten. Die institutionellen Umstände wurden, um "etwas Pädagogisches" anzufangen, durchleuchtet.

3.0 Der komplementäre Zusammenhang von Problemzonen und Varianten pädagogischer Erfahrungsrationalität

Der Befund der handlungshermeneutischen Auswertung, dessen handlungstheoretische Bedeutung hier profiliert werden soll, ist also dreifach differenziert. Er besagt, daß pädagogisch Handelnde ihr Erfahrungsverständnis an einer Rationalität ausrichten, in deren Zentrum entweder das Problem der "richtigen" pädagogischen Entscheidung steht oder das Problem des "angemessenen" pädagogischen Takts oder das Problem der "vertretbaren" pädagogischen Routine. Alle drei Varianten der Erfahrungsrationalität gründen im Handeln, d.h. in den entsprechenden elementaren Problemzonen, die im individuellen Einzelfall eine je besondere Akzentuierung aufweisen.

Der Austausch von erzieherischen Erfahrungen hat damit, obwohl er fingiert war, strukturelle Einsichten in Probleme und Chancen der Erziehungspraxis zutagegefördert. Er würde freilich auch dann, wenn er nicht hätte fingiert werden

müssen, nur solche Einsichten liefern können, die weiterer handlungstheoretischer Fundierung und empirischer Qualifizierung bzw. Überprüfung bedürfen. Mehr als eine die Erziehungswissenschaft inspirierende Anregung wollten die vorstehenden Erörterungen also nicht beanspruchen. Dies gilt besonders für die Fortsetzung der Profilierung des Befundes.

Der Aufweis eines bloßen Nebeneinanders von drei Varianten pädagogischer Erfahrungsrationalität scheint mir nämlich den möglichen, in der Erfahrungsdiskussion angelegten Ertrag der Auswertung in zweierlei Hinsicht zu unterbieten.

Erstens dürfte eine übergreifende Erkenntnischance in der Berücksichtigung eines Zusammenhanges liegen, in dem die artikulierten Probleme und die dokumentierten "Theorien" mit den jeweils nicht behandelten Problemzonen stehen. Der handlungshermeneutische Beweis läßt sich an dieser Stelle nicht mehr lückenlos führen, dazu wären eingehende Einzelinterpretationen erforderlich. Handlungstheoretisch möchte ich aber zu bedenken geben, ob nicht die Bewältigung einer der drei pädagogischen Problemzonen immer auch auf die praktische Bewältigung der beiden übrigen Problemzonen angewiesen ist? Konkreter: Inwiefern geht die konkrete Lösungsvariante etwa der pädagogischen Entscheidung auf konkrete Ausformungen von Takt und Routine zurück?

Zweitens, und damit komme ich dieser Erkenntnischance schon ein Stück näher, waren die Teilnehmer der Erfahrungsdiskussion ja nicht nur Vertreter der genannten drei Gruppen. Eine Reihe von Diskussionsbeiträgen kam von Pädagogen, die jene Problemlagen in spezifischen Verbindungen erfahren hatten und die sich einen eigenwilligeren theoretischen Vers auf ihre Erfahrung zu machen suchten. Im Rückblick auf die inhaltsanalytischen Befunde war damit auch zu rechnen. Neben den Prototypen, in denen sich einander affine Verfahren der Erfahrungserhebung und Modi der Erfahrungsmittelung verbanden, konnten ja sechs weitere, typische Textsorten aus-

gemacht werden, die aus der Kombination "beliebiger" Kontextreferenzen hervorgehen. Zur Erinnerung füge ich hier die aus der handlungstheoretischen Fragehaltung heraus modifizierte Matrix ein und verorte in ihr die bisher gewonnenen Befunde zur Erfahrungs rationalität.

	Chroniken der alltäglichen Erfahrungsbildung	Situationsberichte der sinnlichen Erfahrungsaufmerksamkeit	Zeugnisse der pragmatischen Erfahrungsüberzeugungen
Reportageliteratur über die Notwendigkeiten pädagogischen Handelns			Erfahrungsrationalität der pädagogischen Routine
Erlebnisliteratur über die Schwierigkeiten pädagogischen Handelns		Erfahrungsrationalität des pädagogischen Takts	
Werkstattliteratur über die Wirkungen pädagogischen Handelns	Erfahrungsrationalität der pädagogischen Entscheidung		

Die leeren Felder der Matrix sollen im folgenden aufgefüllt werden mit Befunden, die, nur sehr vorläufig und ohne den Diskussionsstand konkret aufnehmen zu wollen, in prognostischer Absicht das spezifische Handlungsfundament der Textsorten (bzw. "Techniken") erhellen. Dabei können nur sehr grob die Interpretationsrichtungen angedeutet werden.

3.1 Die Modifikation der Erfahrungsbildung durch Handlungszwänge und Handlungsdruck

In Horst Rumpf's Bericht verband sich die Problemzone pädagogischer Entscheidungen, welche sich vielfach als "Schläge ins Wasser" oder "pädagogische Todsünden" herausstellten, mit dem Gesichtspunkt der "unter den obwaltenden Umständen" erzwungenen Routine. In dieser Problemmischung entstand der

Appell zur Reform der Institution, denn Wirkungen des Handelns, die der pädagogischen Notwendigkeit in etwa gerecht werden würden, waren aus Erfahrungsüberzeugung nicht zu erwarten. Hier geriet denn auch der pädagogische Takt zuweilen ins Hintertreffen, es war fast sinnlos, mit solchen Leuten "Faust" zu lesen.

Bei Uwe Bolius und Michael Löw war die Problemzone der pädagogischen Entscheidung mit einem guten oder schlechten Gewissen, dem Seismographen pädagogischen Takts, verzahnt. Uwe Bolius litt an der Schwierigkeit, die eigene, auf seine Doppelfunktion zurückgehende Entscheidungsfreude in dem Lebenszusammenhang des Kinderdorfes zu verankern. Je weniger dies gelang, desto stärker begann er sich Routine anzumaßen. Dies gilt auch für Michael Löw. Er wollte routiniert ("richtig Lehrer") sein, von daher waren alle Entscheidungen Entscheidungen im Dienst, seine Erfahrungsaufmerksamkeit war wie gebannt, fast fatalistisch, auf den alles Handeln kanalisierenden Entscheidungsdruck eines Amtsmenschen gerichtet. Ihn schien die Lücke im Schulrecht mehr zu stören als die eigene Ungerechtigkeit bei der Benotung von Schülern (vgl. 21). Fatalismus zeichnete auch die Erfahrung von Katharina B. aus. Ihre Entscheidungen nahmen allerdings, wie die von Uwe Bolius, dem Onkel Norbert vorgeworfen hatte, er solle

"... nicht die Hände auf das ganze Kinderdorf legen" (216),

den Charakter einer Revolte an. Die Festigkeit ihrer bildungstheoretischen Überzeugungen machte sie situativ unbeweglich, ihre Entscheidungstreue geriet zur Passion. Jule Velber macht hingegen kürzeren Prozeß. Wie Michael Löw erfuhr sie Anpassungsdruck, eine Revolte erschien ihr jedoch wenig sinnvoll, weil das Ausfechten der eigenen Entscheidungen auf Kosten der Schüler ging.

3.2 Die Modifikation der Erfahrungsaufmerksamkeit durch Handlungsalternativen und Handlungsüberraschungen

Der Diskussionsbeitrag Hans Roth's verknüpfte die Problemzone des pädagogischen Takts mit dem Anspruch, routinierte Realisierungschancen für die Auf- und Ausbruchsversuche der Schüler aufzuzeigen. Dabei ließ er sich jedoch nicht darauf ein, jene

"... lange Phase, von der ich ehrlicherweise nicht mehr sagen kann, als daß ich sie durchlebt habe",

zu beschreiben. Die Ermutigung zu subjektssensiblem Religionsunterricht wäre unter der Perspektive der alltäglichen Erfahrungsbildung vielleicht weniger überzeugend ausgefallen. Auch Hans Buchmayer berichtete von Erfahrungen, die aus der Verschwisterung von pädagogischem Takt mit souveräner Handlungssicherheit hervorgingen, täuschte jedoch das wirkliche Entscheidungsspektrum vor, indem er sein Repertoire an Reaktionsmöglichkeiten in einem fiktional verdichteten Erfahrungsraum durchspielte.

Demgegenüber kam das Einfühlungsvermögen von Ursula Jacob und Dörthe Peter gerade unter der Kondition ständiger Entscheidungsanlässe zum Vorschein. Ihre Wirkungen und Nebenwirkungen sind klar als Folge fehlender Handlungsroutine zu erklären. Auf der anderen Seite gerieten sie dank ihrer geschärften Erfahrungsaufmerksamkeit nicht in den Entscheidungsnotstand, dem Christa Dericum oder Peter Held ausgeliefert waren.

3.3 Die Modifikation der Erfahrungsüberzeugung durch Handlungsmaximen und Handlungsterrains

In Uli Puritz' Erfahrungsbericht war schließlich das Thema der pädagogischen Routine an die Problemzone pädagogischen Takts zurückgebunden. Dadurch erhielt Routine die Signatur einer prekären, leicht fehlbaren Handlungschance. Die persönliche Identität sollte Takt und Routine versöhnen, nur als konkrete Person sollte der Junglehrer sich abarbeiten,

d.h. für die Schüler produktiv sein. Entscheidungen fällte er spontan, die Folge war "Streß". Ernst Köhler lag im Gegenteil daran, nachzuweisen, daß sein Gymnasium und die es umgebende Stadt nur noch die Artikulation von bloßen Zeichen des Lebens zuließen, so daß seine Abwanderung plausibel, ja gerechtfertigt erscheinen konnte. An die Produktivität des Lehrers wollte er nicht mehr glauben:

"Das was man die 'eigentliche Arbeit' des Lehrers nennt, ist nichts als ein klägliches, gelegentlich zähes, in der Regel aber langsam erlahmendes Anrennen gegen eine überlegene Kraft" (41).

Köhler's didaktische Entscheidungen, besser Improvisationen, waren für ihn kaum der Rede wert. Aus gesellschaftlicher Determination verkam seiner Überzeugung nach der pädagogische Takt, die Routine hatte etwas Erzwungenes, Falsches. Lutz Roth wandte sich den Lebenszeichen der Jugendlichen wiederum zu. Für ihn war es eine starke Erfahrung, den pädagogischen Takt, verstanden - ähnlich wie Friedel Thiekötter - als Enthaltsamkeit, mit einer therapeutisch-professionellen Handlungssicherheit versöhnen oder genauer: ihr zuliebe opfern zu müssen. Konrad Wünsche ließ sich von seiner Hauptschulklasse "adoptieren" und erfuhr dadurch Sicherheit. Pädagogische Entscheidungen waren in der "Verständigungsgemeinschaft" nicht vordringlich.

Wie die Problemzonen der Routine und der Entscheidung miteinander kombiniert sind, zeigte zuletzt Werner Helbig. Die "Projekte" stabilisierten sein Handeln, stellten ihn zugleich aber vor Entscheidungsaufgaben, deren Lösung durch die Einrichtung der Projekte zwar nicht bestimmt, aber Eigentümlich vorgezeichnet war. Der pädagogische Takt war als Problemzone präsent, allerdings nicht in vorderster Front.

Der Schnelldurchgang ist hiermit abgeschlossen. Ich fülle die Matrix auf, wohlweislich, daß in ihr Probleme einen bündigen Ausdruck finden, die nur im Überflug gesichtet werden konnten. Die nachfolgende empirische Qualifikation der Erfahrungsbeiträge tut ein übriges zur Relativierung der Befunde.

	Chroniken der alltäglichen Erfahrungs- bildung	Situationsbe- richte der sinnlichen Erfahrungsauf- merksamkeit	Zeugnisse der pragmatischen Erfahrungs- überzeugungen
Reportageliteratur über die Notwendigkeiten pädagogischen Handelns	Erfahrungsra- tionalität der Entrüstung über Hand- lungszwänge	Erfahrungsra- tionalität der Ermutigung zu Handlungsal- ternativen	Erfahrungsra- tionalität der pädagogi- schen Routine
Erlebnislitera- tur über die Schwierigkeiten pädagogischen Handelns	Erfahrungsra- tionalität des Leidens unter dem Handlungs- druck	Erfahrungsra- tionalität des pädagogischen Takts	Erfahrungsra- tionalität der Erfindung von Handlungsmaxi- men
Werkstattliteratur über die Wirkungen pädagogischen Handelns	Erfahrungsra- tionalität der pädagogischen Entscheidung	Erfahrungsra- tionalität der Irritation durch Hand- lungsüberra- schungen	Erfahrungsra- tionalität der Einfügung in Handlungster- rains

II. KRITERIEN DER ERFAHRUNGSREALITÄT ODER:
DIE HANDLUNGSEMPIRISCH-RELEVANTEN KORREKTIVE
PÄDAGOGISCHER ERFAHRUNGSMÖGLICHKEITEN

1.0 Die handlungsempirische Fragehaltung als Resultat
der unbestimmten Grundlagen pädagogischer Erfah-
rungsrationaliät

Es ist bedauert worden,

"daß so selten praktische Erfahrung in den Rang und in
die Geltung wissenschaftlicher Erkenntnis aufsteigt"
(Hentig 1982, 28).

Eine plausible Erklärung für diesen Umstand wird darin ge-
sehen, daß solche Erfahrung ("Erfahrung" im Unterschied
zur "Empirie") nicht "methodisiert" (29) bzw. nicht "metho-
disierbar" (vgl. Bollnow 1974, 23) sei. Diese Aussage be-
zieht sich offenbar auf das Fehlen einer bestimmten Inten-
tionalität des Erfahrung-"Machens" oder auf die geringe
Realisierungschance solcher Intentionalität unter der Vor-
aussetzung, simultan handeln zu müssen. Die Entstehung
pädagogischer Erfahrungstexte unterliegt dieser Voraus-
setzung indessen nicht. Ihre Verfasser sind in der unmit-
telbaren Schreibsituation der Handlungserfordernisse ent-
hoben und "nur" im Zuge einer Nacherfahrung an sie zurück-
gebunden. Diese Nacherfahrung "ist methodisiert", so je-
denfalls könnte die zentrale, phänomenologisch untermauerte
These dieser Untersuchung lauten. Mit Hilfe verfahrensspe-
zifischer Erfahrungsoperationen werden nicht nur, wie die
inhaltsanalytische Auswertung ergeben hat, typische Erfah-
rungsmotive codifiziert, sondern auch hermeneutisch auszu-
legende, typische Handlungsprobleme und -chancen. Daß die
Handlungschancen und -probleme im Lichte allgemeiner,
"theoretischer" Dimensionen von Erfahrungsrationaliät her-
vortreten, ist soeben aufgezeigt worden. Dennoch stellt
sich die Frage, ob und wie die im Profil erschlossene Er-
fahrungsrationaliät in den "Rang" und in die "Geltung"
wissenschaftlicher Erkenntnis aufzusteigen vermag?

Letztlich wird, was hier Erfahrungsrationalität heißt, durch einen ständigen Zufluß des Rohstoffs Erfahrung gespeist, durch die Instanzen des Erfahrungsinteresses und der Erfahrungsrichtung kanalisiert und endlich noch einmal durch die Erfahrungsweise gefiltert. Was aber leistet die Erfahrungsweise eigentlich, die ich ja als hermeneutische "Prüfinstanz" eingesetzt habe, wenn sie nun nicht unter inhaltlichen Aspekten betrachtet wird, sondern formal, im Sinne der Realisierung jener Interessen und Richtungen? Wie gehen die ausführenden Instanzen der Erfahrungsweise mit dem ihnen zufließenden Erfahrungsstoff um? Was bedeutet es empirisch, Erfahrung zu skizzieren, den Erfahrungsraum aufzunehmen, Erfahrungsbelege auszuwählen? Diese Fragen müssen geklärt werden, um Aussagen darüber machen zu können, ob sich die Erziehungswissenschaft auf die bisher von der Fachdiskussion weitgehend ausgesperrten Erfahrungsberichte stützen kann? Ob sich aus ihnen Verallgemeinerungen, gültige Orientierungen oder Regeln ableiten lassen? Oder ob ihre Erfahrungsgrundlage doch zu schwach ist, um allgemeine Aussagen über Handlungschancen bei pädagogischen Entscheidungen, durch pädagogischen Takt und im Wege pädagogischer Routine tragen zu können?

Ich werde im folgenden - nachträglich - versuchen, Pädagogische Erfahrungsliteratur in den Rang einer handlungsempirisch identifizierbaren Erfahrungsquelle zu versetzen und die hermeneutische Erkenntnis der Erfahrungsrationalität von Praktikern an deren handlungsempirische Qualität zurückzubinden. Denn erst durch eine Identifizierung der mit der Erfahrungsweise gesetzten Erfahrungsfilter kann die Geltung der interpretierten Handlungschancen näher bestimmt, d.h.: ins rechte Licht gerückt und begrenzt werden. Nur so kann man der Eigenart Pädagogischer Erfahrungsliteratur als Sammelbecken von "Erfahrungs"-texten, welche konkretes Erfahrungswissen und verschlüsselt die Vorgänge seiner Gewinnung enthalten, entsprechen.

2.0 Die empirische Kritik des Realitätsgehaltes Pädagogischer Erfahrungsliteratur

Empiriker, die etwas registrieren, abhaken oder abzählen, so heißt es bei Konrad Wünsche (vgl. Wünsche 1979, 26), sind die von ihm als Selbstforscher bezeichneten Autoren zweifellos nicht. Gleichwohl wird ihnen gelegentlich bescheinigt, daß ihre durch tägliche Tuchföhlung erworbene, qualitative Vertrautheit mit den pädagogischen Dingen in den Berichten einen realistischen Niederschlag findet. Über die "Aufzeichnungen aus dem Schulalltag" von Job-Günter Klink bemerkten Vertreter der Erziehungswissenschaft voller Anerkennung, sein Buch besitze

"... in der Tat sehr viel mehr Realitätsgehalt als der überwiegende Teil der Fachliteratur, mit der die angehenden Lehrer heute traktiert werden" (Flitner/Friedrichs 1975, 298).

In dem Hinweis auf den Realitätsgehalt ist ausdrücklich der Umstand angesprochen, daß die pädagogische Erfahrungsliteratur dem Leser dazu verhilft, der wirklichen Probleme pädagogischen Handelns und pädagogischer Wirklichkeit teilhaftig zu werden. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang auf die große Anschaulichkeit der Erfahrungstexte verwiesen. Beispielsweise könne Horst Rumpf's Tagebuch "einen bestürzenden Einblick" (Groothoff in Rumpf 1966, 7) in die Praxis des Gymnasiums vermitteln. Darin schwingt zugleich die Versicherung mit, das Berichtete sei nicht nur authentisch, sondern "exemplarisch" (vgl. Hentig in Bolius 1979, 10), ja beweiskräftig. Es entsteht der Anschein, als bilde Pädagogische Erfahrungsliteratur eine Quelle pädagogischen Beweismaterials, als verbürge ihr Realitätsgehalt eine gleichsam empirische Dignität.

Im Gegensatz hierzu muß an die kritischen Stellungnahmen anderer Erziehungswissenschaftler erinnert werden, die den Erfahrungstexten Stereotypie, den Charakter des Letztpersönlichen sowie Oberflächlichkeit bescheinigten (vgl. S. 15). Eine hieb- und stichfeste Erhebung "empirischer Tat-

sachen", so darf man ihre Verdikte zusammenfassen, kann wohl kaum auf derart hausgemachte Methoden und Techniken zufälliger Retrospektion gründen.

Beide Auffassungen, die affirmative Anerkennung des Realitätsgehaltes pädagogischer Erfahrungstexte und die kritische Offenlegung ihrer empirischen Schwachstellen, stehen sich fast unversöhnlich einander gegenüber. Es scheint, als brächten sie abermals die grundlegende Ambivalenz der Erfahrungsliteratur zum Ausdruck: Die Form der Berichterstattung vermag zwar eine gewisse Realitätshaltigkeit zu garantieren, aber in ihrer Unbändigkeit muß die Erfahrung sich ihr letztlich entziehen, mit der Folge, daß die Berichterstattung nicht als verlässliches empirisches Instrument gelten kann. Hinter dem Wort "Bericht" verbirgt sich gewissermaßen das Empirieproblem. In der Absicht, die Unbestimmtheit, die der Gedanke an eine durchgängige Ambivalenz hinterläßt, zu überwinden, sind beide Auffassungen näher zu präzisieren. Worin bestehen die empirischen Schwächen pädagogischer Erfahrungstexte und worauf kann sich der ihr zugebilligte Realitätsgehalt berufen? Gefragt ist zuerst nach Negativkriterien, welche eine Kritik begründen, sodann nach Gütekriterien, welche rechtfertigen, das empirische Vermögen der Texte in affirmativer Weise zu beurteilen.

Nach Negativkriterien muß nicht lange gesucht werden. Die klassischen Gütekriterien empirischer Forschung bieten sich als Vergleichsmaßstäbe an - im Zuge der Erhebung eigener Erfahrungen werden sie nachgerade auf den Kopf gestellt.

- "Reliabilität" als Forderung nach Übereinstimmung der "Meßwerte" bei wiederholter Messung kann im Bereich der Erfahrungsliteratur keinerlei Geltung haben. Die Texte sind in diesem Sinne niemals zuverlässig. Umstände, die die heutige Erfahrung mitbestimmen, sind morgen nicht reproduzierbar. Soweit die Erfahrungen "Stereotypen" aufweisen, verdecken diese eher den durch und durch lückenhaften Erfahrungsvorgang.

- Das Kriterium der "Validität" als die Forderung, das, was man zu untersuchen vorgibt, auch zu erfassen, scheint in unerreichbare Ferne gerückt zu sein. Die Erfahrungsvorgänge sind schlechthin unkontrollierbar. Gerade die "Oberflächlichkeit" der Erfahrungsaufnahme ist Ausdruck der allenthalben vorherrschenden Befangenheit des Berichterstatters.
- Das Kriterium der "Objektivität" als der Grad, in dem mehrere Berichterstatter bei der Feststellung eigener Erfahrungen übereinstimmen würden, ist ganz fehl am Platze (vgl. Jacob/Peter 1978, 20). Sie haben ja eine Art Monopolstellung, und selbst wenn sie nicht nur "letztpersönliche" Erfahrungen preisgäben, verkünden sie immer subjektive Einzelerfahrungen.

Der Vergleich mit den wissenschaftlichen Gütekriterien ergibt also, daß sich der Realitätsgehalt pädagogischer Erfahrungstexte auf eine lückenhafte, befangene und subjektive Erfahrung gründet. In Anbetracht dieser Negativkriterien kann ein empirisch überprüfbarer Zugang zur Wirklichkeit von ihnen nicht erwartet werden. Anders gesagt: An der äußeren Umwelt ist der Realitätsgehalt der Erfahrungsberichte nicht, schon gar nicht präzise, kontrollierbar.

Kontrollversuche, über welche die Berichteschreiber verfügen, könnten allenfalls die Funktion einer leichten Korrektur haben. So führt Ernst Köhler eine Diskussion mit seinen ehemaligen Schülern über "Auszüge aus dem bisher Geschriebenen" (Köhler 1980, 52) und arbeitet die Ergebnisse als "Post-Scriptum" in den Bericht ein. Andere Autoren lassen Gespräche mit Kollegen einfließen (vgl. Kagerer 1978, 15) oder verwenden Notizen von Beteiligten, um so eine andere Perspektive zu erschließen (vgl. Roth, H. 1980, 31). Nicht selten werden Berichte auch in Gruppenarbeit verfaßt oder Einzelbeiträge aufeinander bezogen. Solche Arbeitsweisen können allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß die empirischen Unzulänglichkeiten durch einen kumulativen Effekt noch verstärkt werden.

Man hat ersatzweise versucht zu klären, wer die einzelnen sind, die sich ja von der großen schweigenden Mehrheit derjenigen Lehrer, Eltern und Sozialarbeiter unterscheiden, die ihre Erfahrungen für sich behalten, und herausgefunden,

"daß unter den Tagebuchschreibern die Hauptschullehrer in der Überzahl sind" (Krauss/Schön 1979, 35).

Fügt man ihnen noch die Sonderschullehrer und die Sozialarbeiter im Jugendfreizeitbereich hinzu, so mag das Gros der Autorenschaft zutreffend plazierte sein. Ein wenig fragwürdig erscheint mir jedoch, wenn Hannes Krauss und Bärbel Schön fortfahren:

"... gerade bei ihnen (den Hauptschullehrern, K.T.) ist in der Regel die Diskrepanz zwischen Herkunft und Beruf, zwischen erfahrenem und vermitteltem Sozialisationsmilieu am größten. Die Spannungen, die so entstehen, werden in einer für die durchschnittliche Lehrer-sozialisation charakteristischen Weise gelöst: durch Schreiben".

Aus der Fragehaltung der vorliegenden Auswertung heraus wäre jedenfalls die Untersuchung der Korrelationen zwischen der Zugehörigkeit zu bestimmten pädagogischen Einrichtungen und der Verwendung typischer Textsorten von weit größerem Interesse als die Rückführung der Motivation zur Berichterstattung auf Strukturen der Sozialisation oder anders konzipierte, autobiographische Momente. Auch Hartmut von Hentig's Hinweise auf Kühnheit, Besessenheit und Zorn dieser Leute (vgl. Hentig 1982, 220), so schmeichelhaft sie sind, verzerren möglicherweise das Gesamtbild. Worauf es hier ankommt: Ihre Erfahrung ist hinter aller persönlicher Motiviertheit immer auch lückenhaft, befangen und subjektiv. Als solche ist sie jedoch (immer) auch r e a l . Diese Auszeichnung legt es nahe, die Suche nach Anhaltspunkten für den Realitätsgehalt umzuorientieren und den Blick auf die Realität der Erfahrung zu wenden. Der Realitätsgehalt der in den Erfahrungstexten enthaltenen Mitteilungen wäre dann angemessener als Erfahrungsrealität zu entschlüsseln, d.h.: Die soeben ermittelten Negativkriterien wären gegen den Strich als Gütekriterien einer

differenzierten Erfahrungsrealität zu interpretieren - als Kriterien, die den Zugang zur eigenen Erfahrung regulieren und darüber hinaus als handlungsempirische Kriterien - den Zugang zur eigenen Handlungserfahrung. In dieser veränderten Perspektive können die bisher aufgezeigten Defizite plötzlich als Vorzüge erscheinen.

2.1 Die Lückenhaftigkeit der Erfahrungssprache: das Kriterium episodischer Erfahrungsrealität

Was bedeutet es für die Erfahrungsrealität von Alltagsberichten, daß Erfahrung in ihnen nach Maßgabe des Interesses an der Erfahrungsreihe und im Zuge der Auswahl von Erfahrungsmomenten nur mehr "skizziert" wird? Offenbar soll und kann die so in Anspruch genommene Erfahrungssprache nicht die Kontinuität der Erfahrung bewältigen, sondern in der "Kette von Erfahrungen" (Wünsche 1979, 25) lediglich diejenigen Glieder markieren, die im Augenblick der Niederschrift ins Gedächtnis geraten. Die so in Sprache verwandelten "Erfahrungsausschnitte" (Rumpf 1976, 10) mögen sich auf "stereotype" Art wiederholen (vgl. Rumpf 1966b, Vorwort), sie können aber auch etwas sichtbar machen, was "... man nicht für möglich zu halten geneigt wäre" (Rumpf 1979, 31).

Andere Autoren berichten über Begebenheiten,

"die wir uns bis heute nicht erklären können" (Jacob/Peter 1978, 20).

Die Erfahrungsrealität der solche Erfahrungsskizzen hervorbringenden Berichte soll hier "episodisch" genannt werden, weil sie sich auf der Grundlage anhaltender Anwesenheit im Handlungskontext an gegenwärtige "Zwischenspiele" oder gelegentliche "Höhepunkte" halten, welche die unvermeidliche Lückenhaftigkeit der Schreiberfahrung ausgleichen. Darin liegt die Zuverlässigkeit episodischer Erfahrungsrealität: Wann und wie die Erfahrungslücke geschlossen wird, hängt davon ab, ob sich Handlungserfahrungen angesammelt haben, auf die einen Vers zu machen sich an-

bietet. Nur wer nicht ständig Protokoll führt merkt, was passiert:

"Mir war, so weit ich mich erinnere, auf dem Heimweg (zu Fuß, eine Viertelstunde) ohne daß ich mich sehr anstrengen mußte, aus der Ereignisfülle eines Schultages öfter eine Szene (ein Wortwechsel, eine administrativ vorgeschriebene Bewegung des Körpers oder des Geistes, ein lokalisierbares Überraschtsein, ein leiser Schock) wieder hochgekommen, mit der ich nicht fertig war, die ich offenbar nicht ohne weiteres vergessen wollte, die ich mir deutlich machen wollte - vielleicht dadurch, daß ich sie jemand anderem erzählte" (Rumpf 1979, 30).

(Aber er fügt mit Blick auf seinen appellativ-chronologischen Bericht von 1966 einschränkend hinzu, er hätte, gegen die eigene Absicht,

"... manche Irritation doch auch etwas schnell eingeordnet, statt sie offenzuhalten" (31)).

2.2 Die Befangenheit der Erfahrungsaufnahme: das Kriterium gewohnheitsmäßiger Erfahrungsrealität

Für die Erfahrungsrealität der Lageberichte, die sich der Aufnahme von Erfahrungsräumen verdankt, trifft das genaue Gegenteil zu. Sie ist nicht von dem Bemühen gekennzeichnet, die günstige Gelegenheit, welche mit Erfahrung gleichsam schwanger geht, abzuwarten, sondern ist von der sinnlichen, durchaus oberflächlichen Evidenz der vergangenen Handlungserfahrung getragen. An dieser Stelle mag sich die paradoxe Feststellung aufdrängen, daß die Lageberichte vielleicht sinnvoller "Alltagsberichte" heißen müßten (v.v.). Denn nur wer befangen genug ist und seine Erfahrungserhebung den ganz gewöhnlichen, beim Handeln sich aufdrängenden Eindrücken anvertraut, wird diese "kleine Empirie" (Roth, H. in Veit 1978, 105) zuwegebringen. Sie setzt intensive Beobachtung voraus und ist

"... voreingenommen von Sympathie und lokaler Beschränktheit" (Wünsche 1979, 115).

Hans Buchmayer hat das Gütekriterium der "gewöhnlichen" Erfahrungsrealität besonders einfallsreich beschrieben:

"Was mich (...) ohne Unterlaß aufsucht, ist die Gegenständlichkeit selber: sind Namen, Namen von Menschen, Dingen, Maleuren - alles sehr direkt, oft mit Aplomb emporschließend, und alles nur zur Not zu verallgemeinern, alles, nach wenigen Minuten des Halbdönsens im Sessel, stets befestigt am Heute und Hier, an einem trockenen Kalenderdatum, insofern einmalig, vielleicht Vorangegangenen ähnlich, nie gleich. Staubfreie Kongruenz ist, wenn überhaupt denkbar, ein eher Naturwissenschaftliches: etwas für Lupenschleifer, Schiffaufkiellager, Schuhmaschinenhersteller, Rezeptreure. So kann ich nicht umhin zu denken, unsere Schule sei kaum mehr als eine der Geläufigkeit. Laufen lernt man darin schlecht und recht. Sie ist aber auch eine der Beiläufigkeit: will sagen, daß ich eigentlich über jeden Tag mich hinbeugen müßte, um so über ihn zu berichten, wie's auf den vorangegangenen mageren Seiten der geschätzte Leser hat hinnehmen müssen. Genau besehen, müßte er es wie ich täglich neu hinnehmen" (Buchmayer 1980, 87).

Dieses("oberflächliche") "Angetansein" (vgl. in einem anderen Zusammenhang Rumpf 1981, 180) macht die hier allein mögliche Form von Validität aus: Was einen nicht rührte, braucht nicht aufgenommen zu werden, und was einen wirklich anrührte, ließe sich gar nicht genau erfassen, z.B. auch:

"Schulmief (Mischung aus geöltem rotem Sägemehl, altem Frühstücksbrotteig, Duftspuren von Coca-Cola und Kugelschreiberpaste)" (85).

2.3 Die Subjektivität der Erfahrungsauswahl: das Kriterium anekdotischer Erfahrungsrealität

Die Erfahrungsrealität der Praxisberichte nimmt im Vergleich mit den vorgenannten Kriterien eine vermittelnde Position ein. Erfahrungsbelege sollen im Gewöhnlichen wurzeln, ohne aber die entscheidenden Ereignisse zu versäumen. Sie werden "im Kopf" des Berichterstatters als Erfahrungseinfälle entbunden und sind doch "unvoreingenommen" (Köhler 1980, 9). Vorausgesetzt ist der Abschluß der Erfahrungsprozesse:

"Es ist jetzt noch zu früh, um die gemachten Erfahrungen zu überblicken (Jegge 1976, 212),

heißt es in einem thematischen Erfahrungstext - für die gewöhnliche und die episodische Erfahrungsrealität wäre es hingegen nie zu früh, höchstens zu spät. Die "anekdotische" Erfahrungsrealität, wie dieses Kriterium heißen soll, hat im jeweiligen Stand der Erfahrung ihre Voraussetzung, sie tut den Erfahrungsstand im Blick auf künftiges Handeln kund. Daher kann Jürg Jegge auch rhetorisch fragen:

"Wird (...) wirkliche Objektivität hier nicht erst durch absolute Subjektivität ermöglicht? Ohne eine solche Subjektivität ist es doch überhaupt nicht möglich, die Probleme, das Leiden dieser Kinder wirklich objektiv zu erkennen und zu erfassen" (78).

Diese Art Objektivität ist dem "Objekt" affin.

3.0 Der Erfahrungsgewinn pädagogischer Erfahrungsrealität: die authentische Aneignung eigener Handlungserfahrung

Mit diesem, die klassischen Gütekriterien empirischer Forschung konterkarierenden Befund wird eine spezifische, allein der Pädagogischen Erfahrungsliteratur zukommende Erfahrungsmöglichkeit behauptet¹. Ein Nachteil liegt darin, daß sich die Kriterien der Erfahrungsrealität nicht ohne eine gewisse Unschärfe bezeichnen ließen. Sicher hängt dies zusammen mit ihrer veränderten Funktion. Sie sollen ja nicht einen Erfahrungsbeweis an sichere Beurteilungsmaßstäbe binden und Erfahrung der Falsifikation zugänglich machen, sondern sie sollen praktische Erfahrung daraufhin auszeichnen, wie sie im Handeln verwurzelt ist. Ihre Funktion besteht sozusagen in dem positiven Ausweis der Handlungsrelevanz von Erfahrungsmittellungen, den Satz von Hartmut von Hentig konkretisierend, wonach Erfahrung "unmittelbar fürs Handeln taugt" (vgl. Hentig 1982, 14). Denn nicht nur daß solche Mittellungen auf die wach aufgenommene Erfahrung der eigenen Sinne

¹ Die Erfahrungsrealität autobiographischer Erfahrungstexte dürfte in diesen Kriterien vermutlich ebenso wenig aufgehen wie die Erfahrungsrealität fiktionaler Texte.

und der daran geknüpften Gedanken zurückgehen ist das Entscheidende, sondern daß sich die Qualität dieser Mitteilungen nach Erfahrungsinteressen und Dimensionen der Erfahrungs rationalität bemißt, welche aus Problemzonen des Handelns hervorgehen und auf sie bezogen bleiben. Die Gütekriterien sind "handlungsempirische" Kriterien des gesamten Erfahrungsvorganges. Das "Theorie"- "Empirie"-Kontinuum wird lediglich nach der empirischen Seite hin qualifiziert, ohne wie die klassischen Gütekriterien eine unerbittliche Richterfunktion aufzurichten.

Allerdings leisten sie eine Begrenzung der Gültigkeit der in der Pädagogischen Erfahrungsliteratur geborgenen Erfahrungs rationalität. Die Erfahrungs rationalität pädagogischer Entscheidungen teilt sich in ihr nur auf der Grundlage episodisch-skizzierender Erfahrungsausschnitte mit, die Erfahrungs rationalität des pädagogischen Takts nur auf der Basis gewohnheitsmäßiger Erfahrungsschilderungen und die Erfahrungs rationalität der pädagogischen Routine nur durch anekdotische Erfahrungswahrnehmung. Lediglich in den Fällen, in denen verschiedene Problemzonen des Handelns sich berühren, in denen also nicht die Prototypen des Erfahrungsberichtes vorliegen, ist die Erfahrungsgrundlage jener Rationalität verbreitert, weil sich gleich zwei Methoden in die Erfahrungsweise mischen. Eine nähere Untersuchung dieser Zusammenhänge muß an dieser Stelle unterbleiben, die damit verbundene Weiterentwicklung der "Phänomenologie" würde den Rahmen meines Auswertungsversuchs sicherlich sprengen. Hier nur zwei beliebige Beispiele:

Ernst Köhler beschreibt die Erfahrungsweise in seinem Selbstbericht so:

"Ich werde dem lumpigsten Erinnerungsfetzen mehr Vertrauen schenken als meinen nachträglichen Versuchen, aus all dem eine Lehre zu ziehen. Ich ernähre mich sozusagen aus dem Abfalleimer ..." (Köhler 1980, 16).

Er verbindet also die anekdotische Erfahrungswahrnehmung von "Erinnerungsfetzen" mit der gewohnheitsmäßigen Erfahrungsrealität ("Abfalleimer"). Bei Brigitte von der Heydt heißt es:

"Ich bin unruhig. Ich habe Schnupfen und fühle mich betäubt und klumpenartig. Die Schule hat mich erschöpft. Zum ersten Mal seit Schulbeginn nach Neujahr habe ich wieder so ein diffuses Überforderungsgefühl.

Ich habe S. (mit dem sie zusammenwohnt, K.T.) nichts genaues erzählt, ich hatte keine Lust, und ich mag auch jetzt noch nicht detailliert aufschreiben, was in den beiden Stunden in der 6 passiert ist" (Heydt 1981, 146).

Hier werden episodisch-gegenwärtige und gewohnheitsmäßige Erfahrungsrealität gegenseitig geradezu neutralisiert.

Im Unterschied zu den klassischen Gütekriterien ist es freilich fraglich, ob die Kriterien der Selbstaneignung von Erfahrung wissenschaftlich approbiert werden können. Ein Mißverständnis wäre es, sie im Gegenzug womöglich zum allein rechtmäßigen oder sinnvollen Maßstab erziehungswissenschaftlicher Empirie hypostasieren zu wollen. Neben ihnen gibt es, weil es andere Zugänge zur Erziehungswirklichkeit gibt, gewiß auch andere Gütekriterien, und es gibt die solideren klassischen Kriterien. Die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten von "Beteiligten" und aus erster Hand weitergegebenen Erfahrungen sollten jedoch nicht aus Ressentiment gegen die vermeintliche Verunreinigung durch Subjektivität verschenkt werden. Solches Unbehagen an der nicht-wissenschaftlichen Artikulation von Erfahrung steht zuweilen in einem merkwürdigen Gegensatz zur eigenen Vorliebe auch für entlegene sozialwissenschaftliche Erfahrungsansätze, die Komplexität und auch Individualität pädagogischer Handlungskontexte berücksichtigen mögen, aber nicht die reale Perspektive der Praktiker. Eine realistische Wende der empirischen Erziehungswissenschaft scheint nicht zuletzt auch davon abzuhängen, daß sich deren Erfahrung nicht länger an der Elle laborkonformer Erfahrungskriterien wird messen lassen müssen.

Eine Forschungspraxis, die dies zuläßt, trägt den Namen "Handlungsforschung". Ich will abschließend in einer forschungstheoretischen Exposition den Stellenwert, den Auswertungen pädagogischer Erfahrungsberichte für die inhaltliche und methodologische Struktur erziehungswissenschaftlicher Handlungsforschung haben können, näher bestimmen.

III. SONDIERUNGEN ZUM ERFAHRUNGSSCHARAKTER VON AUSWERTUNGEN ODER: PERSPEKTIVEN EINER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN HANDLUNGSFORSCHUNG ALS ERFAHRUNGSFORSCHUNG

1.0 Die forschungsmethodologische Fragehaltung als Folge des ambivalenten Nebeneinanders inhaltsanalytischer und handlungshermeneutischer Befunde sowie handlungs- empirischer und handlungstheoretischer Projektionen

Am Ende dieses Auswertungsversuchs erhebt sich die Frage, ob sein kategorialer Ertrag sowie das methodisch-theoretische Instrumentarium in eine Forschungsperspektive zu bringen sind, in der sich die eingangs beschworene Gefahr der wissenschaftlichen Vernachlässigung von Erfahrungsberichten wird dauerhaft ausräumen lassen? Die Erörterung einer solchen Perspektive bekäme etwas flüchtig Programmatisches und dürfte daher knapp ausfallen, wenn meine Untersuchung jene ihr einführend aufgegebenen Orientierungsfunktion so erfüllt hätte, daß die Applikation der Berichte durch die Erziehungswissenschaft nur noch eine Frage des guten Willens aller Beteiligten wäre. Davon kann indessen hier noch keine Rede sein. Die Ausbeute dieses Versuchs einer vergleichenden Auswertung besteht ja nun aus recht separaten und miteinander nicht deckungsgleichen Teilbefunden bzw. Projektionen, deren Zustandekommen zwar durch die phänomenologische Theorie inauguriert, deren spezifischer, forschungsmethodologischer Stellenwert jedoch noch nicht identifiziert worden ist.

Wenn ich z.B. den Erfahrungsbericht von Uli Puritz zur Hand nehme, so lehrt mich die inhaltsanalytische Auswertung, ihn als "Selbstdiagnose zur (schwierigen) Rolle des Pädagogen" zu lesen. Abstrahiere ich von der Antizipation seines Gebrauchskontextes, so bleibt ein "Selbstbericht über die (d.h. seine) pädagogische Rolle". Dieser Doppelbefund identifiziert die Erfahrungsrichtung(en) des Textes und macht ihn vergleichbar. Die Ambivalenz zwischen der dem künftigen

Erfahrungsmarkt geschuldeten, allgemeinen Feststellung und einer aus dem eigenen Handlungskontext herrührenden, besonderen Note ist zu verkräften. Die hermeneutische Auswertung legt dann jedoch ein Erfahrungs- bzw. Handlungsverständnis des Autors frei, das ihn als interessiert an Erfahrungsüberzeugungen ausweist, die mit der institutionellen Verfassung seines Handelns zu tun haben: Wie kann ich die Schule als eine Produktionsstätte von Wissen für mich und meine Schüler bedürfnisgerecht und erfahrungsoffen sozusagen "in den Griff" bekommen? Dieser Befund erzeugt gegenüber dem inhaltsanalytischen Resultat eine größere Spannung. Was dort als "Selbstbericht" gelesen wird, enthüllt sich nun als ein Bericht über das Handeln in der Institution. Die weitergehende, in handlungstheoretischer Absicht unternommene Analyse verstärkt den hermeneutischen Befund. Die Erfahrungsrationalität der pädagogischen Routine verbindet sich bei Uli Puritz mit einer pädagogisch taktvollen Erfahrungsaufmerksamkeit zu einer Erfahrungsrationalität, die sich an die Erfindung realisierbarer Handlungsmaximen hält. Der Versuch einer handlungsempirischen Qualifizierung des Berichtes bringt schließlich die hermeneutisch-theoretischen Befunde wieder in die Nähe der inhaltsanalytischen Typisierung. Die anekdotische, das künftige Handeln vom gegebenen Erfahrungsstand aus einschätzende Erfahrungsrealität, die mit dem Befund einer institutionell erforderlichen Handlungsmaxime zusammenpaßt, verträgt sich dank der Vermischung mit der gewohnheitsmäßigen, vergangene Handlungserfahrung erfassenden Erfahrungsrealität gut mit der Selbstdiagnose.

Dieses Auswertungsmuster zeigt die Bandbreite eines erfahrungskritischen Zuganges zur Pädagogischen Erfahrungsliteratur. Die konkrete Frage lautet, in mehreren Teilen, nun aber wohl so: Wann und wozu sollen inhaltsanalytische oder handlungshermeneutische Auswertungen unternommen werden, wann und wozu tritt die empirische Qualifizierung hinzu, wann und wozu die handlungstheoretische Auswertung? Diese Fragen ver-

dichten sich zu der allgemeinen Frage nach der Aufgabe wissenschaftlicher Auswertungen. Ich stelle sie in der Absicht herauszuarbeiten, wie jene explizierten Befunde (durch solche Auswertungsverfahren) so erhoben werden könne, daß Erziehungswissenschaft und Berichterstatter etwas voneinander haben?

2.0 Die Relevanz pädagogischer Erfahrungstexte für die erziehungswissenschaftliche Handlungsforschung

Das erziehungswissenschaftliche Problem einer aufgeschlossenen Applikation von Erfahrungsberichten aus der "Praxis", und auch das Problem der Praktiker, daß ihre Texte die gebührende Resonanz auch außerhalb des der Praxis verhafteten Erfahrungsmarktes erhalten mögen, kann eine Lösung in den seit einigen Jahren wiederaufgelebten Bemühungen finden, der Erziehungswissenschaft den Charakter einer Handlungswissenschaft zurückzugeben. Diese Bemühungen sind ja wirklich darauf angewiesen, den genuinen Bezug der Erziehungswissenschaft zur Erziehungspraxis erneut zu befestigen. Während die traditionelle Pädagogik ihre Aussagen wie selbstverständlich auch auf die vorwissenschaftliche Erfahrung der Praktiker stützte (vgl. Benner 1972, 31), und die Geisteswissenschaftliche Pädagogik diese Abstützung in eine gewisse Berücksichtigung übergehen ließ, scheinen die Zeichen aus der Praxis heute, am "Epochenausgang" (Blankertz 1978, 173) einer technologisch vereinnahmten Erziehungswissenschaft (vgl. 176), fast durchweg ins Leere zu stoßen. Auf sie wird allenfalls sporadisch als literarische Anleihe Bezug genommen, zuweilen finden sich Leseanleitungen (vgl. Soukup in Jacob/Peter 1978, 11 - 17) und Vorworte, seltener direkte Rezensionen, häufiger die Vereinnahmung in eigenen wissenschaftlichen Veröffentlichungen oder im Seminarangebot der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Dort hat sie unter dem Namen "Pädagogische Kasuistik" (vgl. Günther 1978) ihren legitimen, allzu bescheidenen Platz. Worauf es ankäme, dar-

auf hat Hartmut von Hentig unermüdlich hingewiesen: Die Erziehungswissenschaft müsse

"... auf Erfahrung hören lernen, ohne darüber ihre kritische Aufgabe zu versäumen" (Hentig 1982, 17),

und an anderer Stelle:

"Wir benötigen die 'reflektierte Erfahrung' der praktischen Pädagogen, wenn die Kluft zwischen dem, was man 'wissenschaftlich weiß', und dem, was man 'im Berufsalltag leisten kann', geschlossen werden soll" (53).

In der Tat liegt in der Pädagogischen Erfahrungsliteratur "reflektierte Erfahrung" vor. Als Handlungsforschung, die eine Forschung mit den Handelnden, über und für sie sein will und die Erkenntnismöglichkeiten, die im Handeln selbst liegen, organisiert (vgl. 42), kann Erziehungswissenschaft im Dialog, über die bloß rezeptive Inspiration hinaus, diese Berichte als Transmissionsanlässe für die theoretische Klärung der praktischen Probleme und für die praktische Problematisierung theoretischer Klarheiten nutzen. Also nicht in dem Sinne der Annahme einer "affirmativen Identität von Forschungs- und Aktionsprozeß", wovon die Ansätze zur "Aktionsforschung" ihren Ausgang nahmen (vgl. Benner 1978, 347 - 361; Hentig 1982, 52 - 58), sondern in dem Sinne einer Art Drehtür zwischen Forschung und Praxis erhalten Erfahrungsberichte methodologische Funktion für die erziehungswissenschaftliche Handlungsforschung. Dabei ist der "Vorsprung des Praktikers" vor dem "Theoretiker" deutlich:

"Er kann immer wieder Ereignisse und Fälle schildern, die nicht auflösbar sind in theoretisch begründbare Handlungsanweisungen. So nötigt der Praktiker seinen Counterpart immer wieder, Nützlichkeit und Qualität seiner Theorie zu überdenken, diese zu erweitern, zu überprüfen - oder gar zu verwerfen" (Baacke 1979, 21).

Im Rahmen von Handlungsforschung wird die "Nötigung" der Wissenschaft durch Erfahrungstexte als ein Entgegenkommen der Praktiker umzudeuten sein. Sie formulieren ihre Ansprüche, problematisieren ihr Selbstverständnis, werfen Fragen zum pädagogischen Handeln auf, zeigen, wie eigene Erfahrung einen auch im Stich läßt, und machen ganz ungewollt auf Versäumnisse, Lücken oder gar Fehler wissenschaft-

licher Theorien aufmerksam. Anstatt im Gegenzug die Praktiker vorschnell zur Berücksichtigung von Theorien und Theoremen zu nötigen, die vielleicht nie und nimmer in praktisch durchführbare Handlungssequenzen "auflösbar" sein werden, und die vielbeklagte "Resistenz der Praxis gegen wissenschaftliche Theorie und wissenschaftliche Verfahren" (Hentig 1982, 33) zur Folge haben können, wird der Handlungsforscher, der praxisbegleitend zur "Hilfeleistung" beitragen will (vgl. Bokelmann 1970 b, 94), mit den Berichtserstattern in den Berichten ihren konkreten, Erfahrungs-rationalität und -realität umfassenden Motivationshorizont, in dem sich die Möglichkeit des Praktischwerdens von Handlungstheorien überhaupt entscheidet, entschlüsseln. Bevor diese Bewährungsprobe erziehungswissenschaftlicher Handlungstheorie skizziert werden soll, ist zunächst im Rückblick auf den vorliegenden Auswertungsversuch die Methode der wissenschaftlichen Auswertung selbst zu betrachten.

3.0 Der Erfahrungscharakter der erziehungswissenschaftlichen Auswertung

Für Hans Thiersch bilden "Auswertungen" eine von vielen Methoden, welche im "Konzept der Handlungsforschung" angelegt sind:

"Es ist angewiesen auf die je am Gegenstand zu rechtfertigenden spezifischen Möglichkeiten methodischer Zugänge, also auf statistische Daten ebenso wie auf Beschreibungen, Beobachtungen, teilnehmende Beobachtungen, Auswertungen, wie es dem hermeneutisch-pragmatischen Postulat eines offenen methodischen Arbeitens entspricht. Handlungsforschungsprojekte realisieren sich als Forschungsprozeß mit phasenverschobenen unterschiedlichen Aufgaben" (Thiersch 1978, 94).

So sehr ich diese Feststellung auf der einen Seite unterstreichen möchte, so sehr liegt mir auf der anderen Seite hier an einer spezifischen Auszeichnung der Auswertung von Erfahrungsberichten für einen besonderen Ansatz erziehungswissenschaftlicher Handlungsforschung als Erfahrungsfor-schung. In ihm ginge es darum, Erfahrungsberichte der Prak-

tiker als Texte zu nutzen, die das Praktische werden der wissenschaftlichen Handlungstheorie systematisch rückfahrbare und zugleich das im Zuge der Textentstehung stattfindende Theoretische werden des praktischen Erfahrungswissens nacherfahrbar machen. Beides, die Rückfahrbare der wissenschaftlichen Handlungstheorie und die Nacherfahrung der vorwissenschaftlichen "Handlungstheorie", muß eine erziehungswissenschaftliche Auswertung im Kontext der Handlungsforschung als einer wissenschaftlichen Begleitung des Erfahrungsaustausches leisten. Priorität genießt jedoch die Nacherfahrung, weil sie den Berichterstattern unmittelbar zugute kommt. Die Auswertung ist also gehalten, vor einer Inanspruchnahme der Erfahrungsberichte als Instrumente der Rückfahrbare von Handlungstheorie nach Maßgabe der handlungsempirischen Gütekriterien die Nacherfahrung sicherzustellen. Vor einer Applikation der Erfahrungstexte als Erkenntnisquelle sind sie als Erfahrungsquelle anzuerkennen, nicht zuletzt um "Zutrauen zur eigenen Erfahrung" (Hentig 1982, 38) zu schaffen. Die inhaltsanalytische Auswertung als gemeinsame Nacherfahrung der Berichterstattung bildet so den ersten Schritt einer erziehungswissenschaftlichen Handlungsforschung, die sich auch als Erfahrungsforschung begreift. Dabei beruht ihre erfahrungswissenschaftliche Position darauf, daß Wissenschaftler und Praktiker sich gemeinsam an eine wissenschaftliche Sekundärerfahrung der in Erfahrungsmotiven sich widerspiegelnden Primärerfahrung des Praktikers machen, ohne andere als authentische Erfahrung zum Gegenstand zu haben und andere als handlungsempirische Gütekriterien zum Maßstab zu erheben. Handlungsforschung als Erfahrungsforschung verwehrt sich dagegen, die Mitteilungen eines (erfahrenen) Handelnden, weil sie allein die seinen, also singulär sind und nicht ohne weiteres sich generalisieren lassen, als unbedeutend, beliebig oder irrational abzutun. Sie zieht die volle Konsequenz aus der Kritik am praxisfernen, erfahrungsarmen Objektivismus positivistischer Provenienz:

"Die wahrhaft empirische Wissenschaft macht die Wahrnehmung und den Genuß des von ihr nicht Erfassbaren wieder möglich und legitim" (Hentig 1976, 201).

Aber sie hätte nichts Wissenschaftliches, versuchte sie nicht, Wahrnehmung und Genuß durch Kriterien (annähernd) zu sichern. Solche Kriterien sind nicht explizit in den Berichten zu finden. Die Befunde zur Erfahrungsrealität und -rationalität weisen jedoch auf implizite Kriterien hin. Deshalb muß man es nicht mehr als "nachteilig" ansehen,

"daß noch nicht genügend pädagogische Praktiker in der Lage sind, ihre Tätigkeiten kritisch zu beurteilen und untersuchbare Fragen einzugrenzen" (Bokelmann 1970 b, 94).

Hans Bokelmann fährt fort: "Klagen über 'gute' oder 'schlechte' Erfahrungen bleiben so lange ambivalent, wie der Praktiker selbst nicht gelernt hat, seine *Erfahrungen unter Kriterien zu objektivieren*. (im Original kursiv gedruckt, (K.T.)). Die Proteste von Erziehern, besonders der Lehrer, werden oft nicht ernst genommen, weil die Problemstellung nicht einsichtig gemacht wird" (Bokelmann 1970 b, 94).

Die inhaltsanalytische Auswertung und die anschließende handlungsempirische Auszeichnung können es auf der Basis des bestärkten Zutrauens zur eigenen Erfahrung übernehmen, die im Erfahrungstext ruhenden Fragen und Probleme einzugrenzen. Um im Beispiel von Uli Puritz' Bericht zu bleiben, müßte seine optimistisch gegen institutionelle Rollenanforderungen an der eigenen Identität festhaltende Überzeugung dahingehend fundiert werden, daß sie nicht der gegenwärtig-episodischen Erfahrungsrealität entstammt, sondern einem Kurzschluß von Zukunft und Vergangenheit. Auf dieser durch die inhaltsanalytische Auswertung in Gang gekommenen, handlungsempirischen Erfahrungsqualifizierung wird dem Praktiker sein Handeln problematisierbar werden können und seine Erfahrung kann sich für die Rückerfahrung erziehungswissenschaftlicher Handlungstheorie in einem handlungstheoretisch orientierten, pädagogischen Experiment (vgl. Benner 1972) öffnen. Die praxishermeneutische Erfahrungsdiskussion ist es nun, die den Ansatz der Handlungsforschung als Erfah-

rungsforschung in konsequenter Weise durchführt. Sie geht davon aus, daß es verkürzt wäre, aus Erfahrungsberichten lediglich Anregung und Ermutigung für die Erziehungswissenschaft oder für andere Praktiker gewinnen zu wollen. Denn die handlungshermeneutische Auswertung bedeutet für die Berichterstatter, ihre im Handlungskontext gründende und im Schreibkontext entwickelte erzieherische Erfahrung, indem sie sich nun der Theoriehaltigkeit der eigenen Berichte bewußt werden und passende, weiterführende Theorien zu assimilieren bereit sind, auszutragen, weiterzutreiben, oder, wenn es das gäbe, zu vollenden. Die hermeneutische Auswertung stellt so die eigentliche Nahtstelle von Theorie und Praxis dar, denn erst durch sie wird erzieherische Erfahrung entbunden. In dem ansonsten so wichtigen Erfahrungsaustausch der Praktiker besteht die Gefahr, daß erzieherische Erfahrung innerhalb der Schranken zufällig veröffentlichter Erfahrungsmotive befangen bleibt und in nivellierender oder konfrontierender Argumentation erst gar nicht zur Entfaltung kommt. Sie verharrt, wie die fiktive Erfahrungsdiskussion, wenn auch nicht authentisch, so doch anschaulich gezeigt hat, in einem Zustand der Starre. In dem handlungswissenschaftlich beflügelten "Gebrauchskontext" wird der Berichterstatter jedoch nicht allein als "erfahren", sondern auch als "erfahrungsfähig" anerkannt. Während die positivistische Empirie ohne absehbares Ende und praxisrelevante Erfolge an einem "Netz" knüpft, mit dem sie die Wirklichkeit einzufangen versucht, liegt dem hier befürworteten Auswertungsverfahren daran, das Netz der Erfahrungsmethoden, über das der Praktiker im Schreibkontext verfügt, schrittweise aufzureißen und andere Erfahrungschancen freizulegen und zu provozieren. Wenn freilich der überschwengliche, ausufernde "Erfahrungshunger" eines im wohlverstandenen Sinne "positivistischen" Netzes bedarf, sollte es nicht verweigert werden. Die Erfahrungsmöglichkeiten der "Erfassung eines Sachverhalts" sollen lediglich ihre unerträgliche Vorherrschaft über die Chancen der "Selbstverständigung einer Praxis" (vgl. Fink 1970, 24)

verlieren (vgl. Hentig 1981, 61). Was aber heißt Assimilierung einer "passenden" Handlungstheorie?

4.0 Die erziehungswissenschaftliche Handlungstheorie unter dem Anspruch der elementaren Varianten pädagogischer Erfahrungsrationalität

Die erziehungswissenschaftliche Handlungstheorie, von der hier ohne Rücksicht auf konkrete Ausarbeitungen gesprochen werden muß (vgl. Brüggen 1980), dies auch deshalb, weil sie erst in "Bruchstücken" vorliegt (vgl. Benner 1982), könnte auf der Grundlage der Identifizierung jener Theorieperspektiven der Berichterstatteer die praktischen Standpunkte ausmachen, an denen sie gezielt Anschluß an die Erziehungspraxis und Eingang in sie finden. Darin liegt der entscheidende Grund, der einen Ansatz von Handlungsfor-schung als Erfahrungsforschung erforderlich macht. Jene Standpunkte ließen sich handlungstheoretisch im Anschluß an drei "systematische Fragestellungen der Erziehungswissenschaft" (vgl. Benner 1980) fundieren. Die Problemzone pädagogischer Entscheidungen wäre auf die genuin erziehungstheoretische Fragestellung bezogen, allerdings je nach Technik der Berichterstattung unter dem mehr oder weniger starken Einfluß von Routine und Takt; in der Problemzone pädagogischen Takts erführe das Erziehungsproblem eine Begrenzung durch "bildungstheoretische" Rück-sichten; und die Problemzone der pädagogischen Routine brächte die Fragestellung der Theorie pädagogischer Institutionen im Lichte der Entscheidungs- und Taktprobleme zur Geltung. Diese Systematik der aus den pädagogischen Problemzonen erwachsenen Bestimmungsmomente praktischer Selbstmotivation entbehrt allerdings einer ausdrücklich auf die eigene Bildungserfahrung zurückgehenden Rationalität. Der im Sinne des Ansatzes erziehungswissenschaftlicher Handlungsforschung als Erfahrungsforschung "bildungstheoretisch" zentrierte Zugang zur Erziehungspraxis

läge in der Auswertung autobiographischen Textmaterials. Die autobiographischen Problemzonen zu entfalten bedarf jedoch (m.E.) ebenfalls einer genetischen Theorie autobiographischer Erfahrung.

Die Chancen des Praktischwerdens wissenschaftlicher Handlungstheorien sind jedenfalls, was die erzieherisch Handelnden anbelangt, in den Koordinaten ihrer praktischen Erfahrungsrationalität abgesteckt. In ihnen dürften die theoretischen Schwachstellen angezeigt sein, vor allem erhielten die Handlungstheorien angesichts hermeneutisch ausgelegter Erfahrungsrationalität die für sie wichtigen Korrekturen oder gar Revisionen. Theorien, die das pädagogische Entscheidungshandeln, das adressatenorientiert-taktvolle Handeln und das Bedürfnis nach routinierter Handlungssicherheit nicht prinzipiell oder wenigstens partiell beachten, können dem Praktiker keine Hilfestellung sein. Sie verfehlen die Dimension der pädagogischen Verantwortung, wie man die Varianten der Erfahrungsrationalität auf einen Nenner bringen könnte. Eine prinzipielle Beachtung liegt zweifellos in der Anerkennung der praktischen oder "pädagogischen Differenz" (vgl. Benner 1978, 15f.), der konkrete Anspruch der Erziehungspraxis sollte indessen nicht überhört werden. Mit Sicherheit führt allerdings die theoretische Verabsolutierung einer der Problemzonen zu Scheinlösungen. So bietet B.F. Skinner in "Walden Two" dem Pädagogen eine auf der Basis des von ihm entwickelten operanten Konditionierens fußende Theorie vollkommener Routine, deren Realisierung (durch den Routinier Frazier) er freilich in ein Reich der Phantasie und der totalen Institutionalisierung jedweder menschlicher Praxis verweisen muß (vgl. Skinner 1972). Jean-Jacques Rousseau legte zweihundert Jahre vor Skinner eine ausführliche Theorie der pädagogischen Entscheidung vor und verlegte ihre Realisierung bekanntlich auch in das Reich der Fiktion, aber unter der entgegengesetzten Voraussetzung minimaler Insti-

tutionalisierung und unter Würdigung wichtiger Gesichtspunkte pädagogischen Takts (vgl. Rousseau 1978).

Auch die heutige, erziehungswissenschaftliche Theorienlandschaft bezieht sich mit Schwerpunkten perspektivisch auf die drei Problemzonen und findet in ihnen die jeweilige Schranke des eigenen Geltungsanspruchs. Hans Scheuerl ist z.B. in einer kurzen Skizze "Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen" (Scheuerl 1979) dem Problem nachgegangen, welche "Entscheidungshilfen" (105) von erziehungswissenschaftlicher Theorie für die pädagogische Praxis erwartet werden dürfen. Er differenziert verschiedene "Entscheidungsarten" (102) und hebt besonders zwei heraus:

"Langfristige, konzeptionelle Entscheidungen, die wir brauchen, um verlässliche Wege zu bahnen; und fallweise zu treffende, auf 'pädagogischen Takt' angewiesene Entscheidungen in nicht vorhersehbaren Situationen" (112).

Mit der ersten Entscheidungsart bezieht Scheuerl deutlich die Problemzone der Routine ein, welche zuvor auch über Erläuterungen zum Begriff der "Praxis" Eingang in seine Skizze finden:

"Gute Praxis ist auf technische und theoretisch-konstruktive Vorsorge angewiesen. Sie kann schon ihrem Begriffe nach nicht im Tun des Augenblicks und seinen Institutionen aufgehen. Praxis ist mehr als das Handeln in der jeweiligen Situation, wie es etwa ein Arzt, ein Anwalt, ein Lehrer von Fall zu Fall vollzieht. Sie hat als ein Stück Vorsorge auch allemal eine längerfristig planende, organisatorische und technisch-institutionelle Seite" (108).

Der Praktiker könne,

"wenn er vor seinen Entscheidungen steht" (112), die "noch relativ reellste Hilfe" von einem "deskriptiven und hermeneutisch vergegenwärtigenden" (106) Theorietyp erwarten:

"Er kann sich durch (im Originaltext kursiv gedruckt, K.T. :) Vergegenwärtigung heutiger und vergangener Theorien und der in ihnen gespeicherten Erziehungserfahrungen - auch der Widersprüche und Spannungen

darin, die es verbieten, einen einzigen Ansatz als allein richtig zu proklamieren - noch am ehesten in jene subjektive Verfassung bringen, die Wilhelm Flitner ohne den Skrupel, damit altmodisch zu klingen, 'pädagogische Bildung' nennt (112).

Es scheint aber fraglich, ob er so die Problemzone der Entscheidung meistern lernt, welche von Hans Scheuerl offenbar der Leistung einer routinierten Handlungssicherheit nachgeordnet wird.

Andere Theorieangebote, die an die Problemzone pädagogischer Routine anschließen, haben häufig den Charakter von Partialtheorien, die das Entscheidungshandeln und die Aufgabe des pädagogischen Takts aus dem Auge zu verlieren drohen, obzwar gerade sie helfen wollen, das Handeln zu erleichtern. Hierhin gehören didaktische Planungstheorien oder z.B. Hilbert Meyer's "Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung":

"Ich habe (...) versucht, Routinebildungen bei der Unterrichtsvorbereitung in den Blick zu rücken. Unterrichtsrezepte sollen für den Berufsanfänger ein notdürftiger Ersatz für die noch nicht vorhandene Routine sein. Dennoch behält der Routinebegriff einen negativen Beigeschmack. Routinebildung ist notwendig - aber nicht um jeden Preis! Leider gibt es zu wenige empirische Untersuchungen über die Unterrichtsvorbereitung von Routiniers. (...) Die wissenschaftliche Aufarbeitung des Routinebegriffs steht (...) noch aus" (Meyer 1980, XII).

Den Versuch, pädagogische Routine in rollentheoretischen Kategorien aufzuarbeiten, unternimmt programmatisch Hans-Jürgen Gößling (1975). Er skizziert - aus der Problemperspektive von Uli Puritz sicher von Bedeutung - ein "Aktionsforschungsprojekt" (281) zur "Bewältigung des der Lehrerrolle immanenten Konfliktpotentials" (278) mit der näheren Zielperspektive,

"das Verhaltensrepertoire des Lehrers in Richtung auf flexiblere situationsspezifische Beziehungsdefinitionen und auf höhere Chancen zur Realisierung von Empathie zu verbessern" (296).

Neben solchen Perspektivtheorien der pädagogischen Entscheidung und Routine liegt in Hans Bokelmann's "Überle-

gungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft" (Bokelmann 1979) der Entwurf einer (auch bildungstheoretisch gesättigten) Perspektivtheorie pädagogischen Takts vor. Sie wird aus der Interpretation eines fiktionalen Erfahrungstextes von Waldimir Tendrjakow gewonnen, in dem es offenbar darum geht, daß Lehrer an ihren Schülern "vorbeigehandelt" (125) haben. Die Interpretation ihrer gemeinsamen Handlungsgeschichte als eine auf die "grundsätzliche Ambivalenz pädagogischen Handelns" (128) zurückgehende "Geschichte verfehlter Verständigung und mißglückter Freiheit" (127) weist der erziehungswissenschaftlichen Handlungstheorie die Aufgabe zu, konkrete "Regeln für Verständigung und Freiheitsgebrauch der Handelnden" (131) zu entwickeln. Hans Bokelmann fragt, worauf viele Berichterstatter dank ihrer Erfahrungsaufmerksamkeit wohl bestätigend antworten würden:

"Ist pädagogisches Handeln - besonders in Institutionen wie der Schule - (nicht, K.T.) grundsätzlich in Gefahr, zwischen den Handelnden, in ihren Absichten und Aufgaben, Verständigung zu verfehlen und Freiheitschancen zu unterbieten? Und ist die Nichterkennung dieser Gefahr nicht ihre höchste Verschärfung ...?" (128).

Die vorstehenden Beispiele für handlungstheoretische Antworten auf die Problemzonen der Erziehungspraxis sollten nur die Möglichkeit und die Notwendigkeit andeuten, daß die Signale der Praktiker aufgefangen und entschlüsselt werden können, wobei die wissenschaftliche Fragestellung Einengung und zugleich Ausweitung erfährt. Ich schließe diese Untersuchung mit einigen zusammenfassenden, vielleicht strittigen, im Grunde gar nicht neuen, in der kompakten Erörterung des forschungsmethodologischen Status von Auswertungen jedenfalls untergegangenen Hinweisen zum Umgang mit Pädagogischer Erfahrungsliteratur. Sie sollen der "Beziehungsstörung" vorbeugen. Ohne eine wirklich wissenschaftliche Hilfestellung bei der Bewältigung der Problemzonen sind sie freilich wertlos. Die Skepsis der Praktiker gegenüber der Erziehungswissenschaft wäre kaum abzuwenden.

5.0 Einige Maximen der erziehungswissenschaftlichen Auswertung von Erfahrungsberichten

- Gegen die Substitution von Erfahrungsberichten durch Erfahrungsberichte -

Vorliegende Erfahrungsberichte, kommen sie nun im Projektzusammenhang auf den Tisch oder als anonyme Veröffentlichung auf den Markt, sind als problembezogene Zeichen aus der Erziehungspraxis generell anzuerkennen. Es ist wenig sinnvoll, nur auf "gute" Berichte von "erfahrenen" Pädagogen zu reagieren, etwa von Hochschulangehörigen und solchen, die es werden wollen. Jeder Erfahrungsbericht stellt ein Moment der Erziehungspraxis dar und fordert die Erziehungswissenschaft heraus, sich auf den in ihm enthaltenen, praktischen Erfahrungsbegriff einzulassen.

- Gegen die Substitution von Praxiserfahrung durch wissenschaftliche Erfahrung -

Solche Anerkennung der Berichte schließt aus, sie aus wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse zu okkupieren und umstandslos über einen theoretischen Leisten zu schlagen. Erfahrungsberichte haben keine Zulieferfunktion. Hilfreich für den Berichterstatter wäre im Projektzusammenhang die Bestärkung in der eigenen Erfahrungsrealität (vgl. Iben 1981, 13) und die Ermöglichung bzw. Eröffnung eines "Erfahrung austragenden" Erfahrungsaustausches, auf dem freien Erfahrungsmarkt eine Rezeption, die über die Herstellung von Bezügen zu verwandten Texten den Erfahrungsaustausch fördert.

- Gegen die Substitution möglicher praktischer Erfahrungsanlässe -

Im Handlungsforschungskontext dient der Erfahrungsbericht als Motor der Handlungsforschung und der reflektierten

Praxis in einem. Das naheliegende Verfahren, Praktiker zum Schreiben von Berichten anzuregen (vgl. Hentig 1982, 42, 45; Gößling 1975, 293), darf, sollen authentische Texte entstehen können, nur aus dem Erfahrungsaustausch heraus erwachsen, kann dann aber, auf der Basis des Diskussionsstandes, gezielt für die konzentrierte Selbsterfahrung bestimmter pädagogischer Problemzonen sensibilisieren.

- Gegen die Substitution der Erfahrungsdiskussion durch den Theoriediskurs -

Die Partizipation der Handlungsforscher an der Erfahrungsdiskussion der Handelnden muß an der gegenseitigen Verständigung orientiert sein. Wer weiß, wie mühsam es ist, eigene Erfahrung zu registrieren, sollte sie nicht auf den Prüfstand einer penibel richtenden Wissenschaft stellen. Wer an die Aktualität pädagogischer Erfahrung denkt, wird ihre Auswertung nicht hinauszögern.

- Gegen die Substitution der Erfahrungsbefunde durch Forschungsberichte -

Was spräche eigentlich dagegen, wenn man von der Belastung für die Handelnden absieht, daß sie auch ihre handlungswissenschaftlich aufgerührte Erfahrung in eigener Regie öffentlich machen. Die spezifische Leistung der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft liegt nicht darin, in Evaluationsstudien für pädagogisch Handelnde zu sprechen. Eine auch in dieser Hinsicht unehrgeizige Forschungshaltung täte ihr nicht weh.

F. ANHANG

I. LITERATURVERZEICHNIS

(Zur Pädagogischen Erfahrungsliteratur vgl. F. II.)

- Baacke, Dieter: Ausschnitt und Ganzes - Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. in: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor 1979
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München 1979
- Bading, Götz: Habt Ihr den Kampf aufgegeben? Brief an meine tagebuchschreibenden Kollegen. in: päd. extra 12/1979/ 45 - 46
- Becker, Hellmut: Vorwort zu Helmut Creutz. Haken krümmt man beizeiten. Schultagebuch eines Vaters, München 1977
- Belke, Horst: Literarische Gebrauchsformen, Düsseldorf 1973
- Benner, Dietrich: Pädagogisches Experiment zwischen Technologie und Praxeologie. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. in: Pädagogische Rundschau 24/1972 / 25 - 53
- Zum Problem einer Systematik der Handlungswissenschaften. Anmerkungen zu Josef Derbolavs Analyse der Beziehungen zwischen Pädagogik und Politik. in: Pädagogische Rundschau 30/1976/309 - 327
- (Hg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift für Josef Derbolav zum 65. Geburtstag, Kastellaun 1977
- Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München 1978
- Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. in: Zeitschrift für Pädagogik 4/1980(26Jg.)/ 485 - 497
- Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. in: Zeitschrift für Pädagogik 6/1982(28. Jg.)/951 - 967
- Blankertz, Herwig: Zur Bewährungskontrolle erzieherischen Handelns. in: Benner 1977
- Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. in: Zeitschrift für Pädagogik 24/ 1978/171 - 182

- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982
- Bokelmann, Hans: Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft. in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe II. Hg. Josef Speck und Gerhard Wehle, München 1970a
- Zur Planung des Pädagogikstudiums. Ein Testfall für die Selbstkritik der Erziehungswissenschaft und die Kommunikationsfähigkeit der Pädagogen. in: Bokelmann, H./Scheuerl, H. (Hg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf, Heidelberg 1970 b
- Julka oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft. in: Röhrs 1979
- Bollnow, Otto Friedrich: Was ist Erfahrung? in: Vente, R.E. (Hg.): Erfahrung und Erfahrungswissenschaft 1974
- Brüggen, Friedhelm: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie - Dilthey, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Mead, Habermas, Erlanger Schule, Freiburg/München 1980
- Brumlik, Micha: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt/M. 1973
- Dennison, George: Lernen und Freiheit. Aus der Praxis der First Street School, Frankfurt 1971
- Dietrich, Ingrid: Schulverdrossenheit, Königstein/Ts. 1978
- Dolch, Josef: Erziehungserfahrung und Erziehungsgeschichte. in: Zeitschrift für Pädagogik 1/1961/10
- Ertle, Christoph/Möckel, Andreas (Hg.): Fälle und Unfälle der Erziehung, Stuttgart 1981
- Fink, Eugen: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre, Freiburg 1970
- Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München 1967
- Flitner, Andreas/Friederichs, Gerd: Aufzeichnungen aus dem Schulalltag. in: Zeitschrift für Pädagogik 21/1975/293 - 298
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, Frankfurt/M., Berlin, Wien 1980
- Gabel, Wolfgang: Fürs Leben lernen, Zürich/Köln 1980
- Gadamer, Hans-Gerog: Wahrheit und Methode, Tübingen 1960

- Göbbling, Hans-Jürgen: Subjektivität und Erziehungspraxis. Studien zum Subjektivitätsproblem bei Eberhard Grisebach und Theodor Ballauf für eine kritische Begründung pädagogischer Handlungstheorie und Handlungsforschung, Diss. Univ. Münster 1975
- Günther, Karl-Heinz: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. Vorbemerkung zum Diskussionsstand. in: Zeitschrift für Pädagogik 15. Beiheft/1978/165 - 174
- Gürge, Fritz: "... auf dem Weg zwischen Klassenraum und Lehrerzimmer, wo die Erfahrung zerfällt". in: päd. extra 7/1979/30
- Heinze, Thomas/Loser, Fritz W./Thiemann, Friedrich: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können, München/Baltimore/Wien 1981
- Henningsen, Jürgen: Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation. in: Die Deutsche Schule Jg. 56/1964/617 - 632 und in: Flitner/Scheuerl 1967
- Die zweite Prüfung. Ethik und Rezepte, Bochum 1967
- Erziehungswissenschaft leichtgemacht, Essen 1971
- Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien, Essen 1981
- Hentig, Hartmut von: Vorwort zu James Herndon: Die Schule überleben, Stuttgart 1972
- Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973
- An dem, was wirklich ist, erkennen, was möglich ist. Eine Rede auf Heinrich Roth zu dessen 70. Geburtstag am 1.3.1976. in: Neue Sammlung 3/1976/195 - 214
- Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform, Stuttgart 1981
- Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft (vgl. 219 - 249), Stuttgart 1982
- Herndon, James: Die Schule überleben. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig, Stuttgart 1972
- Iben, Gerd: Beraten und Handeln. Zum Umgang zwischen Wissenschaftlern und Praktikern, München 1981
- Kagerer, Hildburg: "Ah, so jemand bist du ...". in: päd. extra 7/1979/28 - 29

- Käsler, Dirk: Einführung in das Studium Max Webers, München 1979
- Krauss, Hannes/Schön, Bärbel: Karriere-Tickets, Erbauungs-Traktate, Selbst-Reflexionen ... in: päd. extra 7/1979/ 33 - 36
- Lenzen, Dieter: Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980
- Loch, Werner: Lebenslauf und Erziehung, Essen 1979
- Makarenko, Anton, S.: Ein pädagogisches Poem (Der Weg ins Leben), Stuttgart 1981
- Menze, Frohmüt: Schule in der Provinz. Untersuchungen zum Selbstbild von Schülern einer 9. Hauptschulklasse, Lampertheim 1976a
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts. 1980
- Mollenhauer, Klaus/Rittelmeyer, Christian: Methoden der Erziehungswissenschaft, München 1977
- Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik. in: Zeitschrift für Pädagogik 15. Beiheft/1978/79 - 86
- Moser, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Pestalozzi über seine Anstalt in Staus, Weinheim/Basel 1980
- Petzold, Hans-Joachim: Kurzrezension zu "Aggressive Jugendliche" von Kraußlach u.a.. in: betrifft:erziehung 9/1976/ 76
- Petzold, Hans-Joachim/Speichert, Horst; in: päd. extra 7/1979/22
- Reble, Albert (Hg.): Das Strafproblem in Beispielen, Bad Heilbrunn 1980
- Röhrs, Hermann: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971
- Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte, Wiesbaden 1979
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung, Paderborn 1978
- Ruhloff, Jörg: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung, Heidelberg 1979

Rumpf, Horst: "Sinnliche Erfahrungen, Hautabschürfungen sind kein schlechter Schein", in: päd. extra 7/1979/30 - 31

-- Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. in: Neue Sammlung 1/1979 b/37 - 48

-- Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München 1981

Scheuerl, Hans: Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen. in: Röhrs 1979

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich/Benner, Dietrich: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II. Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds, Wuppertal 1969

Schulz, Wolfgang: Pauker Nips. Rezension in: betrifft:erziehung 11/1982/65 - 67

Skinner, B.F.: Futurum Zwei. "Walden Two". Die Vision einer aggressionsfreien Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg 1972

Thiersch, Hans: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. in: Thiersch, Hans/Ruprecht, Horst/Herrmann, Ulrich: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978

Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerausbildung, Weinheim 1953

Wollny, Marietta: "Die erhoffte Offenheit in der Gruppe kam nicht zustande". in: päd. extra 7/1979/32

Wulf, Christoph: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München 1977

Wünsche, Konrad: Vom Praxisbezug zur Personalisierung. in: Neue Sammlung 16. Jg./1976/346 - 366

-- Aufforderung an die Lehrer: Macht Eure eigene Unterrichtswissenschaft! in: päd. extra 7/1979/22 - 26

Zimmermann, Hans-Dieter: Vom Nutzen der Literatur. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der literarischen Kommunikation, Frankfurt 1977

II. BIBLIOGRAPHIE: "PÄDAGOGISCHE ERFAHRUNGSLITERATUR"

(Aufgeführt sind, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, deutschsprachige Erfahrungsberichte sowie Texte, in denen Erfahrungsberichte zu finden sind. Die mit einem* gekennzeichneten Erfahrungsberichte sind Gegenstand der hier vorliegenden inhaltsanalytischen Auswertung.)

1. Altert, Bernhard/Müller, Hermann: Verhaltensstörungen oder gestörte Verhältnisse. Eine Aufarbeitung von Erfahrungen mit "Randgruppen" und Ausländerkindern. Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1979
- 2.*Aly, Götz (1977): "Wofür wirst du eigentlich bezahlt?" Möglichkeiten praktischer Erzieherarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung. Rotbuch Verlag, Berlin 1977: Rotbuch 163
3. Andresen, Ute: Das zweite Schuljahr - In der Schule leben, in der Schule lernen. Verlag U&S, München 1979
4. Anhelm, Fritz Erich im Auftrag der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung: Politische Bildung mit Arbeiterjugendlichen. Zielvorstellung und Berichte aus der Praxis: Versuch einer Selbstdarstellung. Verlag Stimme der Arbeit, Bad Boll 1977
5. Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel/AOL (Hg.): Handbuch zum Schulalltag. Vorschläge, Hilfen, Tips ... Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1982: rororo 7495
6. Arbeitskollektiv: Bericht über das proletarische Kindertheater X. in: betrifft: erziehung 2/1972/19 - 31
7. Arbeitskreis Hess. Schulsozialarbeit (Hg.): "Schulsozialarbeit" - Eine Antwort auf drohende Deklassierung von Jugendlichen? Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1980
8. Arbeitskreis Hess. Sozialarbeit (Hg.): Das Bermudadreieck der Schulsozialarbeit. Geschichten aus hessischen Schulsozialarbeitsprojekten. Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1978
9. Asmußen Maria u.a.: Heilpädagogische Heilerziehung. Erfahrungen und Reflexionen aus der Praxis. Marhold Verlag 1981
10. Autorenkollektiv: Jungarbeiter- und Schülerzentren in West-Berlin. Erfahrungen und Berichte. Verlag Roter Stern, Frankfurt 1973
- 11.*B., Katharina (1978): Wie ich pensioniert wurde. in: Ingrid Dietrich u.a.: Schulverdrossenheit. Scriptor Verlag, Königstein/Ts. 1978

12. Baacke, D./Kluth, Th.(Hg.): Praxisfeld Medienarbeit. Beispiele und Informationen. Juventa Verlag, München 1980
13. Bachmann, Barbara u.a. (1975): Zur Praxis der Unterschichtberatung. Sonderdruck aus: Wege zum Menschen, 27. Jg.
14. Backhaus-Starost, A./Backhaus, E./Grotjahn, H.H.: "Vielleicht kommt 'ne Arbeitsstelle an mir rangeflogen". Erfahrungen bei der Produktion einer Ton-Dia-Schau mit arbeitslosen Jugendlichen. in: Ästhetik und Kommunikation 24/1976/73 - 86
15. Barabas, F./Blanke, Th./Sachße, Chr./Stascheit, U. (Hg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 1978. Analysen, Berichte, Materialien. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 1977
16. Barz, Lienhard/Grösch, Dieter/Schoßig, Bernhard/Siewert, Regina/Wrase, Manred (Projektgruppe Hauptschülerarbeit): Hauptschüler und berufliche Wirklichkeit. Werkstattberichte über ein Projekt in der außerschulischen Jugendarbeit. Achenbach Verlag, Lollar 1976
17. Baßmann, W./Dehnbostel, K./Drenkelfort, G.: Gesamtschule. Schule ohne Angst. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 1980: 4221
18. Behr, Michael (Redaktion): Lernen auf der Straße. Die Freie Schule Essen. Transit Buchverlag, Berlin 1982
19. Benner, Dietrich/Ramseger, Jörg: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. Juventa Verlag, München 1981
20. Benthhaus, H.: Aggressive Kinder im Schulalltag. (Unveröffentlichte Diplomarbeit - Hinweis in Rumpf 1981, 18). Fachbereich 4, Universität Frankfurt/M. 1978
21. Bergmann, Frank: Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen. Rowohlt Verlag, Reinbek 1977
22. Berliner Sonderprojekte: Ein Platz an der Sonne. Bilder und Berichte von Eltern, Kindern und Betreuern. Basis Verlag, Berlin 1978, Basis Unterricht 12
23. Berliner Kinderläden: Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln 1970, pocket 17
- 24.*Bert, Eva Maria/Guhlke, Jochen (1977): Nun differenziert mal schön. Von der Überzeugung und den Erfahrungen, daß Differenzierung im Grundschulalltag doch möglich ist. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt 1977
25. Bielefelder Lehrergruppe: Schule kann anders sein. Drei Versuche zu handlungsorientiertem Lernen in Hauptschulen und zur Arbeit im Lehrerteam. Rowohlt Taschenbuch Verlag 7197, Reinbek bei Hamburg, rororo 7197

26. Bienwald, Erwin et al.: Offene Jugendarbeit im Arbeiter-viertel. Erfahrungen und Analysen. päd. extra buch-verlag, Bensheim 1978
27. Binger, Lothar: Fall aus der Rolle. Spiele in der Schule: Nachbereitung von Rote Grütze und Grips. Verhaltens-spiel contra Rolle. BasisVerlag, Berlin 1977: Basis Unterricht 10
- 28.*Bödecker, W. (1961): Autoritätsbildung in einer Klasse verwaarloster "Halbstarker". in: Die Deutsche Schule Jg. 53/1961/ 167 - 187
29. Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard/Sander, Ekkehard (Hg.): Abhauen oder Bleiben? Berichte und Analysen aus der Jugendarbeit. Piper Verlag, München 1980
30. Bois-Reymond, Manuela du/Söll, Burkhardt: Neuköllner Schulbuch. 1. Band. Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1974: es 681
- 31.*Bolijs Uwe (1979): Standhalten. Ein dokumentierter Erziehungs-roman. Mit einem Vorwort von H. von Hentig. Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1979: es 876
32. Borchert, Manfred/Derichs-Kunstmann, Karin: Schulen, die ganz anders sind. Erfahrungsberichte aus der Praxis für die Praxis. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 1979: 4206
33. Borgmeier, Christa Maria/Fölling-Albers, Maria/Nilshon, Ilse: Situation Schulanfang. Erfahrungen, Analysen, Anregungen. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1980
- 34.*Böseke, Harry (1977): Der letzte Dreck. Tagebuch aus einem Jugendclub. Verlag graue Hefte, Gerold Anrich, Modautal-Neunkirchen 1977
35. Bott, Gerhard (Hg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. März Verlag, Frankfurt 1970
36. Brockmann, Anna Dorothea/Liebel, Manfred/Rabatsch, Manfred (Hg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 3. Arbeit mit Frauen, Heimerziehung, Jugend- und Stadtteilarbeit. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 1979: rororo 7293
37. Brokerhoff, Karl Heinz: Stichwort: Tagesheimschule. Ziele, Probleme, Modelle. Verlag F. Kamp, Bochum 1971: Rote Reihe Bd. 55
- 38.*Buchmayer, Hans (1980): Szenen aus einer Sonderschule. Protokolliert und reflektiert sowie mit zahlreichen Anmerkungen versehen von einem Pädagogen. Bund Verlag, Köln 1980

39. Büch, F./Büch, R./Lang, A.: *Therapeutische Schülerhilfe. Methodische Jugendhilfe für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Ein Praxisbericht.* Beltz Verlag, Weinheim 1979: Beltz Bibliothek 66
40. Bueb, Bernhard: 60 Jahre Salem. in: *Süddeutsche Zeitung* 10./11.5.1980 (Beilage)
41. Bund Deutscher Pfadfinder im Bund Deutscher Jugend (Hg.): *Lehrlingstheater und proletarische Öffentlichkeit.* Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1974
42. -- *Freizeit und Politik. Berichte über Ferienlager.* Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1978
43. Burk, Karl Heinz/Haarmann, Dieter (Hg.): *Wieviele Ecken hat unsere Schule? Schulraumgestaltung: Das Klassenzimmer als Lernort und Erfahrungsraum.* Frankfurt 1979
44. Buschbeck, Helene/Ernst, Karin/Rebitzki, Monika: (K) *eine Schule wie jede andere. Vom Tempelhofer Projekt zu neuen Lernformen.* Beltz Verlag, Weinheim 1982: Beltz Bibliothek 107
45. Buschbeck, Malte: *Scheitern inbegriffen. Berichte zur Lage in der deutschen Schule.* List Verlag, München 1976: Harms Päd. Reihe Bd. 13
46. Butz-Untermann, Doris/Hinkel, Norbert/Ruland, Matthias: *Soziales Training in Gruppen. Ein Modellprojekt mit Hauptschülern.* Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1979
47. Cörlin, Eckehard/Keiten, Marlon: *Erfahrungen bei der Planung, Durchführung und nachträglichen Aufarbeitung von Unterricht zum Th. Mode/Moderverhalten.* in: *Ästhetik und Kommunikation* 21/1975/92 - 100
48. Craemer, Ute: *Favela-Kinder. Sozialarbeit am Rande der Gesellschaft. Ein brasilianisches Tagebuch.* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1981
- 49.*Creutz, Helmut (1983): *Haken krümmt man beizeiten. Schultagebuch eines Vaters.* Bertelsmann Verlag, München 1977 und Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1983
50. Dederling, Heinz (Hg.): *Lernen für die Arbeitswelt. Praxisnahe Arbeitslehre in der Sekundarstufe II.* Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1979: rororo 7298
- 51.*Dericum, Christa (1980): *Fritz und Flori. Tagebuch einer Adoption.* Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1980: dtv/List 1543
52. Diafari, Nader/Diafari Nasiv u.a.: *Politische Arbeit mit Lehrlingen (LAW-Bericht).* in: *Ästhetik und Kommunikation* 17/1974/57 - 83

53. Diemer, Alvons: Leben Lernen Kämpfen. Bericht aus einem unabhängigen Jugendzentrum. in: betrifft : erziehung 7/1975/28 - 36
54. Ebert, Helme/Paris, Volkhard: Warum ist bei Schulzes Krach? Kindertheater Märkisches Viertel/Rollenspiel/ Politisches Lernen Teil II. Basis Verlag, Berlin 1976: Basis Unterricht 7
- 55.*Eckel, Walter (1959): Mein Anfang als junger Lehrer. in: Zeitschrift für Pädagogik 5. Jg. 1959/319 - 337
56. Eggers, Theodor (Hg.): Schulhausgeruch. Ein Lesebuch für Lehrer und solche, die es werden (wollen). Kösel Verlag, München 1979
57. Eggert, Hartmut/Berg, Hans Christoph/Rutschky, Michael et al: Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1975
58. Eisenherz, Aike: Vorfälle mit Hennes und Ramona. Selbstbildnis eines Sozialarbeiters oder: Wie man sich an den eigenen Haaren aus dem Sumpf zieht. in: Sozialmagazin 12/1978/22 - 27
59. -- Der Höhenflieger. in: Sozialmagazin 6/1979/26 - 29
- 60.*Ermer, Rudolf Georg (1975): Hauptschultagebuch oder: Der Versuch in der Schule zu leben. Beltz Verlag, Weinheim 1975: Beltz Bibliothek 35
61. Ertle, Christoph/Schmid, Volker: Der andere Unterricht. Lernen mit schwierigen Kindern. Juventa Verlag, München 1978: M 34
- 62.*Fenske, Peter (1976): Brief an einen Lehrer. in: betrifft : erziehung 11/1976/21 - 23
63. Fetzer, Fritz: Ich bin ein Stück Staat. Erfahrungen eines jungen Lehrers. in: Die Zeit vom 12.6.1981, S. 38
- 64.*Fleischmann, Lea (1980): Dies ist nicht mein Land. Eine Jüdin verläßt die Bundesrepublik. Hoffmann & Campe, Hamburg 1980
65. Frohn, Helmut: Kooperation mit den Eltern. Chance für einen demokratischen Unterricht. Erfahrungen eines Westberliner Lehrers. in: betrifft : erziehung 1/1972/ 36 - 39
66. Fuhr, Reinhard: Fragen eines Gymnasiallehrers an die Erziehungswissenschaft. in: Die Deutsche Schule Jg. 62/1970/ 411 - 417
67. Gaffrey, Axel/Harms, Gerd: Vom Alltag bestimmt. in: Sozialmagazin 3/1978/24 - 29

68. Garlichs, Ariane/Grodbeck, Norbert (Hg.): Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Lernschule. Herder Verlag, Freiburg i.Br. 1978: Herderbücherei 9061
69. Gatti, Hans: Schüler machen Gedichte. Ein Praxisbericht mit vielen Anregungen und Beispielen. Herder Verlag, Freiburg i.Br. 1979: Herderbücherei 9321
70. Gauselmann, Hildegard/Kremer, Michael: Probleme bei Pflegekindervermittlungen - Eine empirische Studie. Unveröff. Dipl. Arbeit WWU / IfE 1977
71. Gebauer, Karl: "Am liebsten wie bei Lehrer Pohl". in: betrifft: erziehung 3/1982/40 - 43
72. Gerds, Rupprecht: Bericht aus der Gruppe. Juventa Verlag, München 1966
73. Gers, Dieter: Und Fidi hat dreckige Füße. Die subjektiven Erfahrungen eines Lehrers zwischen Resignation und Magen-geschwür. in: päd. extra 3/1976/11
74. Gerspach, Manfred/Hafeneger, Benno (Hg.): Das Väterbuch. Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1982
75. Gessat, Manfred: Was erwartet uns schon? Erfahrungen aus Seminaren. in: betrifft : erziehung 9/1975/45 - 49
76. GEW Berlin (Hg.): Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen - Projekte - Anregungen. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 1981
77. Glenewinkel, Werner u.a. (Hg.): Pädagogische Stöberkiste. Anregendes und Nachdenkliches, Praktisches und Nützliches. Oberstufen-Kolleg, Bielefeld 1982
78. Gluntz, Uwe et al.: Jugendberatung. Ein Bericht aus der dreijährigen Praxis der Konflikt- und Bildungsberatung für Arbeiterjugendliche. Verlag allgemeine Jugendberatung, Berlin 1977
79. Görlitz, Peter/Rodewald, Fritz/Schmidt, Monika: Mit Studenten, Kollegen und Widersprüchen umgehen. päd. extra buchverlag, Bensheim 1978
80. Gothe, Lothar/Kippe, Rainer: Ausschuß. Protokolle und Berichte aus der Arbeit mit entflohenen Fürsorgezöglingen. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1970
81. *Gottschalk-Scheibenpflug, Johanna (1978): "Jetzt zeigen wir Euch mal, wie Popcorn gemacht wird". in: Nr. 8
82. Grube, Uschi et al.: Jugendwohnkollektive: Schwierigkeiten, den Alltag zu verändern. in: Sozialmagazin 7/1977/12 - 41

83. Gstettner, Peter (Hg.): Erfahrungen mit Elternarbeit. Verlag Jugend und Volk, Wien 1979: Pädagogik der Gegenwart 809
84. Gudjons, Herbert/Reiner, Gerd-Bodo (Hg.): Schulleben. Scriptor Verlag, Königstein/Ts. 1980
- 85.*Gürge, Fritz/Held, Peter/Wollny, Marietta (1978): Lehrertagebücher. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Hauptschülern. päd. extra buchverlag, Bensheim 1978
86. H.,Carola: Geschlagen und Verwundet. Protokoll eines Referendariats. in: päd. extra 11/1979/22 - 24
87. Hahne, Heinrich: Blick zurück, Lehrer, ohne Zorn. Leben mit Schülern. Süddeutsche Zeitung 21./22.1.1978; 18./19.2.1978; 20./21.5.1978; 16./17.6.1978 (Beilage)
88. Hansen, Hans: Protokoll aus einem antiautoritären Ferienlager. Juventa Verlag, München 1970
89. Hänsch, Cornelia/Zinzen, Michael/Fest, Michael (Red.): Kinderhauspädagogik. Praxisbericht 1975 - 1977. Institut für Sozial- und Heilpädagogik e.V., Celle 1977
90. Haversath, Dorothee/Heiermeier, Heinz: Pflegeeltern - Gruppen. Eine Bestandsaufnahme über Initiativen in der Bundesrepublik. GESO - Gesellschaft für Sozialwaisen e.V., Münster 1977
91. Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. H. Schroedel Verlag, Hannover 1980
92. Heidrich, Walter/Schierholz, Henning/Swoboda, Rudi: Frille. Eine Heimvolkshochschule macht Jugendlichen und Arbeitslosen Mut. Ein Beispiel sozialen Lernens. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 1980: Fischer alternativ 4032
- 93.*Helbig, Werner (1978): Schulische Projekte und außerschulische Aktivitäten mit verhaltensgestörten Kindern. in: Nr. 61
94. Held, Peter: Foto-Gedanken zum Thema "Wie Außenseiter gemacht werden". in: päd. extra 3/1979/43 - 46
95. Henningsen, Jürgen: Was ist das - "Wissenschaft"? Horoskope, wissenschaftlich betrachtet. Ein praktischer Versuch an einer Heimvolkshochschule. Berliner Arbeitsblätter für die deutsche Volkshochschule III/1960/59 - 72
- 96.*Hensel, Horst (1981): Neun mal Schulwetter. Bürokratische Verhinderung in der Gesamtschule. päd. extra buchverlag, Bensheim 1981
- 97.*Heyder, Sabine (1980): Sind mir die Schüler fremd? Alltagserfahrungen mit der Beziehung "Lehrer-Schüler". in: Nr. 84

- 98.*Heydt, Brigitte von der u.a. (1981): lila rotstift. referendarinnen und lehrerinnen berichten. feministischer buchverlag, naumburg 1981
- 99.*Hoefs, Ulrich/Krause-Willenberg, Horst/Thomae, Peter: "Her mit dem Brot zum Erwachsenwerden". in: Nr. 113
- 100.*Hoffmann, Holger (1971): Hvide Sande. Ein Ferienlager-Report. Erfahrungen kirchlicher Jugendarbeit. Furche Verlag, Hamburg 1971: Konkretionen Bd. 11
101. Hohenlohe-Waldenburg, Therese: Bewährungshilfe. Aus den Notizen einer Bewährungshelferin. in: Süddeutsche Zeitung 30./31.8.1980; 6./7.9.1980 (Beilage)
102. Hoppe, Jörg Reiner: Alltag im Jugendclub. Vom Umgang mit den Jugendlichen, von Freizeitaktivitäten und Starthilfen für den Beruf. Juventa Verlag, München 1979
103. Hülsewede, Manfred: Alle sind unsere Lehrer. Ein Erfahrungsbericht aus einer Kettwiger Hauptschule. betrifft : erziehung 6/1975/22 - 25
- 104.*Husmann, Ina (1975): Glanz und Elend eines Schuljahres. Notizen von 160 Deutschstunden. Klett Verlag, Stuttgart 1975
105. Jacob, Michael/Lutz, Gottfried (Hg.): Wir haben ein Kind angenommen. Eltern berichten. Quell Verlag, Stuttgart 1977
- 106.*Jacob, Ursula/Peter, Dörthe (1978): "Und wenn die Kinder nicht wollen ...?" Freizeitpädagogik im Kinderheim. Beltz Verlag, Weinheim 1978: Beltz Bibliothek 82
107. Janssen, Bernd: Praxisberichte aus der Hauptschule. Politische Pädagogik zwischen Illusion und Realität. Europäische Verlagsgesellschaft, Frankfurt/Köln 1977
- 108.*Jegge, Jürg (1976): Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit "Schulversagern". Kösel Verlag, München 1976
109. Jennewein, Engelbert: Ein Fall. in: Sozialmagazin 12/1979/34 - 35
110. Jensen-Hoffmann, Ellinor: Über Aphasie. Erfahrungen als Sprachheillehrer. in: Süddeutsche Zeitung 24./25.7.1976 (Beilage)
111. Johannsmeier, Rolf: Wer kann keine Schweine jagen? - oder: Was aus dem "Herr der Fliegen" wurde. Hauptschüler machen Theater. Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1980
112. Jugend- und Drogenberatung, Schanzenstr. 16, 6390 Gießen: Jahresbericht 1979
113. Jugendbildungsstätte Löwenstein (Hg.): "Daß ich keine Arbeit habe, weiß ich selbst!" Wie arbeitslose Jugendliche lernen können, ihre Situation zu verarbeiten. Spandauer Hefte, Berlin 1978

114. Jugendwohl: Thema: Drogenabhängigkeit (Praxisberichte). Zeitschrift für Kinder- und Jugendhilfe 7/8 1980
115. Kabitz, Maria/Kneer, Waltraud/Pauschel, Gertrud: Treffpunkt: Alleinerziehende Mütter und Väter. Erfahrungen - Impulse Perspektiven. Kaiser Verlag, München 1978
- 116.*Kagerer, Hildburg (1978): In der Schule tobt das Leben. Eine 10. Hauptschulklasse und ihre Lehrerin machen sich selbst zum Thema. Basis Verlag, Berlin 1978: Basis Unterricht 11
117. Kaspar, Felix: "Warum ich trotzdem weitermache". Erfahrungen eines Jugendgerichtshelfers. in: Sozialmagazin 6/1978/27 - 30
118. Keller, Hellen: Geschichte meines Lebens. Bern 1955
119. Kentner, Elise/Wasmuth, Gudrun: "Das hat denen der Gott gesagt". Versuche, türkische und deutsche Kinder einander näher zu bringen. in: päd. extra 2/1979/45 - 48
120. Klein, Uli: Berufstagebuch. Über Moral, Ideale und wie man sich täglich durchschlägt. in: Sozialmagazin 7 - 8/1980/49 - 65
- 121.*Klink, Job-Günter (1974): Klasse H7E. Aufzeichnungen aus dem Schulalltag. Verlag J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974
122. Knigge, Volkhard: Bin ich denn Sozialpädagoge? Einladung zum Streifzug durch die eigene Schulpraxis. in: Westermanns Pädagogische Beiträge 33. Jg. 2/1981/44 - 47
- 123.*Köhler, Ernst (1980): Lebenszeichen aus Tuttlingen. Notizen über eine Schule in Baden-Württemberg. Rotbuch Verlag, Berlin 1980
- 124.*Korte, Jochen: Alltag in der Sonderschule. Über die Schwierigkeiten im Umgang. Beltz Verlag, Weinheim 1980: Beltz Bibliothek 91
125. Koschorke, Martin (Hg.): Zur Praxis der Unterschichtberatung (2. Teil). Wege zum Menschen 27. Jg. 1975/8 - 9
- 126.*Kraußlach, Jörg/Düwer, Friedrich, W./Fellberg, Gerda (1976): Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast. Juventa Verlag, München 1976
127. Kraußlach, Jörg/Dreßler, Ulrich/Fellberg, Gerda: Wer zählt die zerbrochenen Stühle? in: Sozialmagazin 3/1979/36 - 42
128. Kreis Viersen, Jugendamt: Zeltlager mit BVJ-Schülern 1979
129. Krenzer, Rolf: Und darum muß ich für dich sprechen. Ein Roman in Geschichten. Georg Bitter Verlag, Recklinghausen 1981

130. Krieger, Fritz: Meine Erfahrungen mit Drogenabhängigen.
in: Bewährungshilfe 4/1979
131. Krüger, Barbara: Timmi wird unser Sohn. Die Geschichte einer
Adoption. Herder Verlag, Freiburg i.Br. 1980
132. Krüger, Moritz: Schulflucht - eine dokumentarische Erzählung.
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 1978: rororo 7177
133. Kühne, Norbert: Wir arbeiten mit Jugendlichen. Praktische
Hinweise und Erfahrungsberichte. Aschenbach Verlag,
Gießen 1975: Edition 2000
- 134.*Kuhlmann, Henning: Klassengemeinschaft. Über Hauptschul-
lehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß
machen könnte. Rotbuch Verlag, Berlin 1975: Rotbuch 131
- 135.*Kutzschbach, Dieter: Tagebuchnotizen zum Schulalltag von
Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe.
in: Zeitschrift für Pädagogik 26. Jg. 1980, Heft 2
136. Lammers, Regina/Küffner, Helmut: Ehegealtergruppen. Eine
Bestandsaufnahme über Initiativen in der BRD. GESO -
Gesellschaft für Sozialwesen e.V., Münster 1976
137. Landeszentrale für politische Bildung des Landes NRW (Hg.):
Erziehungsnotstand? Sozialisation und Erziehung in
Konsens und Dissens. Verlag Wissenschaft und Politik 1976
138. Langeveld, Martinus J.: Wenn Kinder Sorgen machen. Aus der
Praxis eines Erziehungsberaters. Westermann Verlag,
Braunschweig 1978
- 139.*Ledersberger, Erich (1981): Die kleinen Verzweiflungen.
Notizen eines Junglehrers. in: betrifft:erziehung 3/
1981/71 - 76
140. Lehrergruppe Laborschule: Laborschule Bielefeld. Modell im
Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz.
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b. Hamburg 1977:
rororo 7107
141. Leroyer, Micheline: Ich bin die Mutter eines Fixers. Hell-
weg Verlag, Bern 1980
142. Liebel, Kristine: Praxisbericht aus einem Jugendfreizeit-
heim in Westberlin. in: Erziehung und Klassenkampf 3/
1971/73 - 84
143. Liebel, Manfred et al. (Hg.): Jugendwohnkollektive. Alter-
native zur Fürsorgeerziehung? Juventa Verlag, München
1972
- 144.*Link, Almuth (1979): Die Tafel ist kein Karussell! Notizen
aus dem Klassenzimmer. F.H. Kerle Verlag, Freiburg i.Br.
1979

145. Lohmann, Ulrike: Und immer wieder das Gefühl, ich stehe dem Ganzen ohnmächtig gegenüber ... in: Westermanns Pädagogische Beiträge 33. Jg. 2/1981/48 - 50
146. Löw, Michael: Was dem Menschen zum Lehrer macht. Aufzeichnungen des Stud. Ref. Leo Nips. Quelle & Meyer, Heidelberg 1980
- 147.*-- (1982): Was den Lehrer zum Pauker macht. Aufzeichnungen des Studienrats Leo Nips. Quelle & Meyer, Heidelberg 1982
148. Maas, Anneliese et al.: Politik heißt "Selber machen". Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1977
149. Manertz, Rainer: Strafen oder nicht? Disziplinierung als pädagogisches Problem des Lehrers. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag mit Fallbeispielen. Herder Verlag, Freiburg 1978: Herderbücherei 9063
150. Mann, Iris: Lernen durch Handeln. Urban & Schwarzenberg, München 1977 (1973)
- 151.*-- (1978): Die Kraft geht von den Kindern aus. Die stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle. Aschenbach Verlag, Gießen 1978, Edition 2000
152. -- Aus der Behinderung ins Leben. Sorgenkinder entfalten ihre Fähigkeiten. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, Reinbek b. Hamburg 1981: rororo Elternrat 7433
153. Maus, Burkhard/Czekalla, Helmuth: Meist passiert's am Montagmorgen. in: Sozialmagazin 6/1978/30 - 35
154. Meinhold, Achim: 40 Stunden sind keine Woche oder: Was geht Sie das eigentlich an, wie wir unsere Kinder erziehen?! in: Westermanns Pädagogische Beiträge 33. Jg. 2/1981/51 - 52
155. Menze, Frohmüt: Hauptschule. An Freiheit gar nicht gewöhnt. in: päd. extra 7/8/1976/28 - 29
156. -- Schulfest. in: betrifft : erziehung 2/1980/38 - 43
157. Merk, Gert-Peter: Feriensozialarbeit. Freiräume im Abseits. in: Sozialmagazin 5/1980/23 - 25
158. Miller, Heinrich von: Hauptschule. 3. Neues Schuljahr - alte Zweifel, wiederholte Erfahrung. in: Süddeutsche Zeitung 24./25.11.1979 (Beilage)
- 159.*Moering, Elle (1967): Mädchen im neunten Volksschuljahr. Ein Erfahrungsbericht. in: Die Deutsche Schule Jg. 59 1/1967/41 - 50
160. Möller-Andresen, Ute: Das erste Schuljahr. Unterrichtsmodelle. Stuttgart 1973

161. Moeller-Andresen, Ute: Alltägliche Disziplinprobleme in den ersten Schuljahren. in: Cloer (Hg.). Klinkhardt Verlag, Bad. Heilbrunn/Obb.
162. Molling, Reiner u.a.: Hippie Okul. Bericht über ein außerschulisches Projekt mit türkischen Kindern. in: Verlag Jugend & Politik, Frankfurt
163. Müller, Lutz: "Ich wollte die Hausaufgaben abschaffen ..." Erfahrungsbericht eines Junglehrers. in: betrifft : erziehung 7 - 8/1979/54 - 55
164. Müller-Garun, Ruth: ... und halte dich an meiner Hand. Die Geschichte eines Sorgenkindes. Echter Verlag 1977, Agentur des Rauhen Hauses
165. Münzinger, Wolfgang: Selbstdiagnose eines gescheiterten Unterrichts. in: Westermanns Pädagogische Beiträge Jg. 28 12/1976/685 - 693
166. Nass, Klaus Otto: Des ersten Sohne frühe Jahre. Erlebnisbericht eines Vaters. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1977: dtv 1598
167. Ness, Harry: Berufsperspektiven wachhalten. Ein Unterrichtsprojekt mit jugendlichen Arbeitslosen. in: Die Deutsche Schule 1/1981/45 - 49
168. Neugebauer, Lilo: Sexualerziehung im Sachunterricht der Grundschule. Eine Lehrerin berichtet. Westermanns Verlag, Braunschweig 1977: Taschenbuch 108
169. Ninck, Dorothee: Diese fremde Familie, mein guter Wille und meine schwierige Parteilichkeit. in: Sozialmagazin 2/ 1981/40 - 47
170. Obendiek, Ingrid: Klassenfahrt: Mit dem Planwagen durchs Sauerland. in: betrifft : erziehung 5/1981/55 - 59
171. Ortmann, Horst: Schüler wollen sich mitteilen. Filmprojekt mit einer 10. Klasse. in: betrifft : erziehung 5/1980/ 23 - 29
172. Ostersetzer, Vera: Samira - ein marokkanisches Mädchen in Deutschland. Aus dem Alltag eines Frankfurter Schülerladens. Scriptor Verlag, Königstein/Ts. 1981
173. Paech, Joachim/Wolff, Hannelore: Medienarbeit. Erfahrungsberichte aus Hauptschule und Jugendfreizeitbereich. in: Ästhetik und Kommunikation 11/1973/63 - 78
174. Parmentier, Michael: Zwischen Passivität und Betriebsamkeit. Erfahrungen als Erzieher in einem Vorschulprojekt. in: Neue Praxis 4/1979/371 - 384
- 175.*Pinger, Inge: Kein Schüler weit und breit. Geschichten. Selbstverlag 1981, A.v. Rodenweg 2, 3000 Hannover 72

176. Platzer, Karl-Reinhold (Hg.): Gruppendynamik und schüler-zentrierter Unterricht. A. Henn Verlag, Ratingen 1976: Erziehen Heute - Sonderbände
177. Prior, Harm (Hg.): Soziales Lernen in der Praxis. Berichte. Juventa Verlag, München 1979
178. Projektgruppe Brelohstraße: Hi ha ho - die Bonzen komm'n ins Klo! Bericht über zwei Jahre proletarische Vorschulerziehung. Theorie und Praxis. Proletarisches Vorschulprogramm. Association Verlag, Hamburg 1973
179. Projektgruppe Frankfurt Berg: Eigentlich hatten wir null Bock. Jugendbildungsarbeit im Stadtteil. Campus Verlag, Frankfurt 1981
180. Projektgruppe Hauptschülerarbeit Lienhard Barz et al.: Hauptschüler und berufliche Wirklichkeit. Werkstattberichte über ein Projekt in der außerschulischen Jugendarbeit. Aschenbach Verlag Giessen 1976
181. Prüser, Christa: Vorschulgruppen mit Eltern. Bericht über zwei Jahre Erfahrungen. in: betrifft : erziehung 6/1972/33 - 39
182. Pühl, Harald: Das Jackett, das die Angst verdeckte. Wie zwei Sozialarbeiter plötzlich in ihren Widersprüchen aufwachten. Eine Selbstkritik. in: päd. extra 17/1976/17 - 18
- 183.*Puriz, Uli: Ich pfeife aus dem letzten Loch, aber ich pfeife. Schreiben aus dem Schulstreß. in: Ästhetik und Kommunikation 39/1980/31 - 39
184. Redlich, Alexander: Hauptschulprobleme. Lehrer und Schüler lösen Unterrichtsprobleme miteinander. Projektbereiche. Verlag U & S, München 1980
185. Riedler, Rudolf (Hg.): Was tue ich, wenn ... Disziplinierung oder Erziehung. Fallberichte aus dem Schulalltag. P. Oldenbourg Verlag, München 1974
186. Roemmich, Marianne: Wertloses Wissen - lustloses Lernen? Beobachtungen einer Mutter über den Lehrstoff an Gymnasien. in: Süddeutsche Zeitung 26./27.7.1980 (Beilage)
- 187.*Roth, Hans (1980): Aufrichten oder Abrichten. Erfahrungen eines Hauptschullehrers. Verlag Jugend & Politik, Frankfurt 1980
- 188.*Roth, Lutz (1978): Der allmähliche Ausstieg aus der Ratlosigkeit. in: Sozialmagazin 4/1978/14 - 29; 5/1978/22 - 32
189. Rühl, Karl: Mit 5 in die Schule? Ein Erfahrungsbericht. Klett Verlag, Stuttgart 1975
190. Ruf, Heiner: Randbemerkungen - aus dem Gymnasium. in: Süddeutsche Zeitung 2./3.12.1978; 16./17.12.1978; 26./27.1.1979 (Beilage)

- 191.*Rumpf, Horst (1966a): 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Westermann Verlag, Braunschweig 1966
192. -- Die Misere der Höheren Schule. Erfahrungen - Beobachtungen - Vorschläge. Luchterhand Verlag, Berlin 1966 b
193. Saß, Hans Werner (Hg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart 1972
194. Schaeffer, Barbara/Lambrou, Ursula: Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Erfahrungen mit einer 8./9. Hauptschulklasse. in: betriebs : erziehung 11/1972/28-34
195. Schietzel, Carl: Schulbeispiele. Zu einer Betrachtung der Schule von innen. Westermann Verlag, Braunschweig 1978
196. Schink, Hans Dieter: Wohin mit meinem Kind? Tagesmütter. Berichte und Beispiele aus der Praxis. Quell Verlag, Stuttgart 1974
197. Schneider, Peter: Bericht über eine Berliner Volksschule. in: Kursbuch 24/1971
198. Schoenebeck, Hubertus von: Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Ein Tagebuch. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 1980: 6724
- 199.*Schütt, Artur: Die Löcher im Stundenplan. Schulgeschichten oder Die erzählerische Umschreibung eines pädagogischen Standpunktes. Quelle & Meyer, Heidelberg 1981
200. -- Das Karussell der Bildung. Neue Schulgeschichten. Quelle & Meyer, Heidelberg 1983
201. Schwarz, Wilfried: Unser Wir. Erlebnisbericht vom Leben und Arbeiten in einer Jugendwohngemeinschaft. Eigenverlag Berlin. Bremen 1983
202. Schweitzer, Helmuth: Ferienbericht. Erfahrungen zweier Ferienfreizeiten mit ausländischen und deutschen Kindern und Jugendlichen. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS), Frankfurt 1979: Materialien 5
203. Siegrist, Rudolf: Praxisbericht: Erziehung im Mädchenheim. Katzmann Verlag, Tübingen 1980
204. Sonn, Hans: Lehrer, Tutor, Prüfer, Kontrolleur ... Erfahrungen eines Lehrers an einer hessischen Oberstufe. in: betriebs : erziehung 10/1976/50 - 52
205. Spätz, Karl/Jauß, Gerhard: Eine Radtour! Und das soll Sozialarbeit sein? in: Sozialmagazin 5/1981/16 - 18
206. Sprey, Thea (Hg.): Praxis der Elternbildung. Projekte - Hilfen - Perspektiven. Kösel Verlag, München 1978

207. Stieve, Hedwig: Tagebuch einer Fürsorgerin. Beltz Verlag, Weinheim 1983 (Nachdruck Berlin 1925)
- 208.*Teuter, Abraham (1981): Klassengeschichte(n). Alibaba Verlag, Frankfurt 1981
- 209.*Thiekötter, Friedel (1981): "Jeden Tag Schule". Arena Verlag, Würzburg 1981
210. Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. Juventa Verlag, München 1976
- 211.*Tramsen, Gisela (1973): Gastarbeiterin im Schuldienst. Türkenklasse. Jugenddienst-Verlag, Wuppertal 1973
212. Trzeciok, Peter: Unterricht ohne Fronten. Urban & Schwarzenberg, München 1978
213. Ulich, Klaus (Hg.): Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens. Urban & Schwarzenberg, München 1980
214. Urban, Dieter: Wirklichkeit und Tendenz. Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule. Berg Verlag, Essen 1973
215. Veit, Marie (Hg.): Stumme können selber reden. Praxisberichte aus dem Religionsunterricht. Jugenddienst Verlag, Wuppertal 1978
- 216.*Velber, Jule (1976): Wenn eine Lehrerin sensibel ist ... Eine ehemalige Lehrerin gibt Auskunft. in: Westermanns Pädagogische Beiträge Jg. 28 2/1976/102 - 103 (vgl. FR 18.10.1975)
217. Wanek, Regine: Eine Woche soziales Lernen. Erfahrungen mit Interaktionsspielen in einer 6. Klasse. in: Die Deutsche Schule Jg. 73 3/1981/182 - 196
218. Wedell, Carola: Kleine Striche in der Luft. Erfahrungen beim Zeichnen mit Vorschulkindern. in: Ästhetik und Kommunikation 27/1977/74 - 78
219. Wehnert, Birgit et al.: Zur Praxis von Vorschul- und Schülerarbeit mit Obdachlosenkindern. Sozialpädagogischer Verlag, Berlin 1979: Materialien der AG SPAK 24
220. Weißbach, Wolfgang: Rocker, Stiefkinder unserer Gesellschaft. Erfahrungen eines Großstadtpfarrers. Furche Verlag, Hamburg: Stundenbücher Bd. 104
221. Werder, Lutz von (Hg.): Was kommt nach den Kinderläden? Erlebnis-Protokolle. Wagenbach Verlag 1977: Politik 75
222. Werkschule Berlin: Zusammen leben und lernen. Selbstverlag, Berlin: Alt Moabit 62/63

223. Westberliner Volkstheater-Kooperative: Die Erstürmung des Fort Monopol. Bericht über ein antikapitalistisches Lernspiel mit Arbeiterkindern. in: Erziehung und Klassenkampf 4/1971/82 - 94
224. Wimmer, Wolfgang: Nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine. Sozialbiographien aus einer Hauptschulklasse. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek b. Hamburg 1976: rororo 6996
225. Wortmann, Raoul: Heim, Knast - und dann? Bericht aus einem Jugendwohnkollektiv. Campus Verlag, Frankfurt 1978
- 226.*Wünsche, Konrad (1979): Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 1979
227. Zimmermann, Ulrich/Eigel, Christine: Plötzlich brach der Schulrat in Tränen aus. Verständigungstexte von Schülern und Lehrern. Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1980: es 429
228. Zöllner, Wolfgang: Gemeinsam lernen. Die Beschreibung eines Versuchs, Unterricht in der Praxis zu verändern. Ehrenwirth Verlag, München 1979

LEBENS LAUF

Am 19.11.1950 wurde ich als zweiter Sohn der Eheleute Luise und Jakob Tophoven in Kerken-Nieuwerk, Kreis Kleve, geboren. Mein Vater war im nahen Krefeld als Schreiner in einem Großunternehmen der Stahlindustrie tätig.

Ab 1961 besuchte ich den neusprachlichen Zweig des Friedrich-Spee-Gymnasiums in Geldern. Nach dem Abitur im Jahre 1969 diente ich für kurze Zeit in der Bundeswehr, für längere Zeit als Krankenpfleger in einem Hospital in Duisburg.

Im Frühjahr 1971 nahm ich mein Studium in Heidelberg auf. Ich belegte an der Universität Erziehungswissenschaft und Soziologie, vorübergehend auch Germanistik und Philosophie. Nach vier Semestern wechselte ich an die Westfälische Wilhelms-Universität Münster über, wo ich 1976 den Diplomstudiengang für Pädagogen in der Fachrichtung Sozialpädagogik abschloß.

1977 begann ich eine berufliche Tätigkeit im Bereich der kommunalen Jugendhilfe. Nachdem ich kurzzeitig im Jugendamt der Stadt Krefeld als Jugendpfleger Dienst tat, war ich annähernd drei Jahre im Jugendamt der Landeshauptstadt Düsseldorf mit vorwiegend sozialarbeiterischen Funktionen im Berufsschulwesen betraut, aber auch mit Aufgaben der Jugendbildungs- und Jugendfreizeitarbeit.

Ende 1980 habe ich mit der Abfassung der Dissertation begonnen.

Besonderen Dank schulde ich in diesem Zusammenhang Herrn Prof. Dr. Benner, der die Arbeit ermöglicht und mit Geduld betreut hat, und Herrn Prof. Dr. Bokelmann, der ihren Fortgang beobachtet und mich ermutigt hat. Die Wahrnehmung meiner Lehraufträge am Institut für Erziehungswissenschaft half mir, die Problemstellung klarer zu begreifen - zu danken ist den Studenten meiner Seminare. Weitere Hochschullehrer haben meinen Studiengang begleitet: Prof. Dr. Austermann, Prof. Dr. Henningsen, Prof. Dr. Lenhart (Heidelberg), Prof. Dr. Loewer, Frau Prof. Dr. Mummendey (Psychologie) und Prof. Dr. Sigrist (Soziologie).

